

SZOCIÁLPEDAGÓGIA

13 / 2019

AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT

Szerkesztette:
BODÓ MÁRTON



Vác

2019

SZOCIÁLPEDAGÓGIA 13. KÖTET, 2019

AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT

(tematikus szám)

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2064-2709

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola

2600 Vác, Konstantin tér 1–5.

Felelős kiadó: LIBOR JÓZSEFNÉ

A folyóirat szakmai partnere: MTA Pedagógiai Bizottság, Szociálpedagógia Albizottság

Szerkesztőség

Főszerkesztő: TAMÁSKA MÁTÉ (AVKF) / Főszerkesztő-helyettes: MÁNDI NIKOLETTA (AVKF) / Alapító főszerkesztő: SÁRKÁNY PÉTER (Eszterházy Károly Egyetem) / BÁDER IVÁN (AVKF) / ELEKES GYÖRGYI (AVKF) / RÁKÓ ERZSÉBET (Debreceni Egyetem) / SZARKA EMESE (AVKF) / UDVARVÖLGYI ZSOLT (AVKF)

Szerkesztőbizottság

BÁNYAI EMŐKE (Károli Gáspár Református Egyetem) / DÓSA ZOLTÁN (Babeş-Bolyai Tudományegyetem) / F. DOMBI ALICE (Szegedi Tudományegyetem) / HAÁSZ SÁNDOR (Soproni Egyetem) / HADNAGY JÓZSEF (Eszterházy Károly Egyetem) / ARNO HEIMGARTNER (Universität Graz) / PORNÓI IMRE (Debreceni Egyetem) / RÁCZ ANDREA (ELTE) / R. RIEZ ANDREA (Pázmány Péter Katolikus Egyetem) / SIMONIK PÉTER (Széchenyi István Egyetem) / SOÓS ZSOLT (Debreceni Egyetem) / SZÖLLŐSI GÁBOR (Pécsi Tudományegyetem) / TORKOS KATALIN (Nyíregyházi Egyetem) / TRENCSENÝI LÁSZLÓ (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT

Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA

Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Borítókép: Molnár Zoltán felvétele, készült: Sepsiszentgyörgyön

Az „Erdélyi roma gyerekek portré esszé” sorozatból

www.molnarzoltan.com

Készült a Print Profi Digitális Gyorsnyomdában (Vác)

Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

A folyóirat 2018-tól új kötetszámozással jelenik meg, évente két alkalommal.

Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: szocialpedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

TARTALOM

TANULMÁNYOK

ANDREW FURCO: Szolgálati tanulás. A tapasztalaton alapuló oktatás kiegyensúlyozott megközelítése (Fordította: KISS ANNA)	5
CHRISTINE I. CELIO – JOSEPH DURLAK – ALLISON DYMICKI: A szolgálati tanulás diákokra gyakorolt hatásának metaanalízise (Fordította: KISS ANNA)	14
SÁROSI TÜNDE: Polgári szolgálat Franciaországban	36
FAZEKAS ANNA – NAGY ÁDÁM – MONOSTORI KRISTÓF: Generációs problématerkép. A fiatalok legégetőbb problémái a 2016-os ifjúságkutatás alapján	58
BODÓ MÁRTON: Az iskolai közösségi szolgálat, avagy a kutatás, a kritériumok és a fogadó intézményi gyakorlatok találkozási pontjai	74
SÁROSI TÜNDE: Modellek az egészségügyi és szociális területen végzett iskolai közösségi szolgálat pedagógiai hatékony megvalósításához	106

MŰHELY

KARLOWITS-JUHÁSZ ORCHIDEA: Közösségi szolgálat a tanárképzés tantervében	121
NÁRAI MÁRTA – PÉCSI GERTRÚD – TÓBIÁS LÁSZLÓ: Önkéntes segítő gyakorlat egyetemisták társadalmi érzékenyítésére	139
KARLOWITS-JUHÁSZ ORCHIDEA: A szeretetszolgálat módszertana és hozadéka a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban	160
BODÓ MÁRTON: Esettanulmány a marseille-i Lycée de Provence szociális cselekvés programjáról, avagy egy nemzetközi közösségi szolgálat jó gyakorlat adaptív leírása	186

MAPPA

SÁROSI TÜNDE: Kerekasztal-beszélgetés az iskolai közösségi szolgálatról (Résztevők: Bodó Márton, Gáborné Haáz Andrea, Gloviczki Zoltán, Horváth Péter Zsolt, Matolcsi Zsuzsa és Velkey Balázs)	211
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ÖSSZEFOGLALÓK	241
ABSTRACTS IN ENGLISH	249
SZERZŐINK	257

ANDREW FURCO

SZOLGÁLATI TANULÁS¹ – A TAPASZTALATON ALAPULÓ OKTATÁS KIEGYENSÚLYOZOTT MEGKÖZELÍTÉSE

A SZOLGÁLATI TANULÁS KÜZDELME

Több mint negyed évszázadon át az oktatás kutatói és gyakorlói azzal küszködtek, hogy meghatározzák, hogyan lehet legjobban jellemezni a szolgálati tanulást. 1979-ben Robert Sigmon úgy definiálta a szolgálati tanulást, hogy olyan tapasztalati tanulási megközelítés, ami „kölcsonös tanulást” feltételez (SIGMON 1979). Azért javasolta ezt a definíciót, mert a tanulás a szolgálati tevékenységekből származik; azok is, akik szolgálnak, és azok is, akik elfogadják a segítséget, tanulnak a tapasztalatból. Sigmon nézete szerint csakis akkor beszélhetünk szolgálati tanulásról, ha mind a segítséget nyújtók, mind az azt elfogadók javára van.

Ma, ugyanakkor, a „szolgálati tanulás” kifejezés a tapasztalati tanulási törekvések széles skálájának leírására szolgál, az önkéntes és közösségi szolgálati programoktól a terepgyakorlatokon át a szakmai gyakorlatig. Ha átolvassuk az iskolák szolgálati programkiadványait, észrevehetjük, hogy a szolgálati tanulás értelmezései olyan szerteágazóak, amilyen különbözőek maguk az iskolák is, amelyekben a szolgálati tanulási program működik. Miközben egyes oktatók a „szolgálati tanulást” új kifejezésként használják, egy – a hatékonyabb tanításért bevezetett – gazdag és innovatív pedagógiai megközelítés megnevezésére, mások csak úgy tekintenek rá, mint a már jól bevált tapasztalati tanulási programok egy újabb megnevezésére. Ahogy Timothy Stanton a Stanford Egyetem Haas Közszolgálati Központjából feltette a kérdést: „Különben meg

¹Az „iskolai közösségi szolgálat” szóösszetételt ebben a szövegben nem használjuk, de gyakran fordítják így a *service-learning* fogalmat magyarra, az „iskolai” szóval utalva a szolgálatból való tanulásra, a pedagógusi támogatásra. A továbbiakban a *service-learning* fogalma a szövegben „szolgálati tanulás” kifejezéssel szerepel, ezzel elkülönítve a magyar és angol „közösségi szolgálat” (community service) fogalomtól. (a szerk.)

mi a szolgálati tanulás? Hogyan különböztetjük meg a szolgálati tanulást a kooperatív tanulástól, a gyakornokságtól, a terepgyakorlatoktól és a tapasztalati tanulás egyéb formáitól?” (STANTON 1987.) A National Society for Experiential Education (Nemzeti Szövetség a Tapasztalati Tanulásért) – amely évek óta koncentrálna a különböző tapasztalati tanulási programokra – tágra értelmezi a szolgálati tanulást: „bármely gondosan megfigyelt szolgálati tapasztalat, amelyben a diáknak kifejezett tanulási célja van, és aktívan reflektál arra, amit tanul a tapasztalaton keresztül.” (National Society for Experiential Education 1994.)

A (Nemzeti Szolgálati Részvénytársaság) egy szűkebb definíciót ad meg, amely a közösségi szolgálatra úgy tekint, mint olyan „módszerre, melyben a diákok olyan gondosan eltervezett szolgálati tapasztalatokban való aktív részvétel által tanulnak és fejlődnek, amelyek megfelelnek az aktuális közösségi szükségleteknek, amelyek beépülnek a tantervbe vagy más módon nyújtanak strukturált időt a reflexióra, és amelyek azáltal erősítik az iskolában tanultakat, hogy a tanulási folyamatot kiterjesztik a tantermen kívülre és a közösségre...” (Corporation for National and Community Service 1990). A „szolgálati tanulás” kifejezés következetlen használata lehet az egyik oka annak, hogy a szolgálati tanulás hatásainak vizsgálatát nehéz kivitelezni.

1989-ben Honnet és Poulsen kifejlesztette a „Jó Gyakorlatok a Szolgálat és a Tanulás Egyesítésére”, ún. „kiterjesztett szárny” alapszabályait (HONNET–POULSEN 1989, B melléklet). Míg ezek az iránymutatások a közösségközpontú oktatási programok jó gyakorlatainak hasznos gyűjteményét adják közre, nem pusztán a szolgálati tanulásnak felelnek meg, és könnyedén lehetnének egyéb tapasztalati tanulási programok legjobb gyakorlatai (pl. a szakmai gyakorlaténak). Hasonlóképpen az Alliance for Service Learning in Education Reform, ASLER (Szervezet a Községi Szolgálat Programért az Oktatási Reformban) is összeszedte a szolgálati tanulás közös jellemzőinek gyűjteményét, hogy segítsenek a programok vezetőinek megállapítani, hogy az ő programjuk megfelel-e a szolgálati tanulás átfogó céljainak (ASLER 1994, A melléklet). Miközben ezek a jellemzők nagyon hasznosak abból a szempontból, hogy segítenek a gyakorlatban kifejleszteni hatékony szolgálati tanulási programokat, nem adják meg a szolgálati tanulás definiáló jellemzését. Az ASLER úgy jellemzi a szolgálati tanulást, hogy az olyan tanulási módszer, amely lehetővé teszi az iskolaközpontú és a közösségközpontú szakembereknek, „hogy különféle hatékony tanítási stratégiákat alkalmazzanak,

amelyek a diákközpontú vagy ifjúságközpontú, interaktív, tapasztalati oktatásra teszik a hangsúlyt”. A szolgálati tanulás a tantervi elképzeléseket a való élet kontextusába helyezi... A szolgálati tanulás összekapcsolja a fiatal embereket a közösséggel, és kihívást jelentő helyzetekbe helyezi őket... (ASLER 1994). Könnyű ellenérv, hogy a tapasztalati tanulás más formái is (pl. gyakornokság vagy terepgyakorlatok) látszólag ugyanezt teszik. Akkor tehát miben más a szolgálati tanulás a tapasztalati tanulás más formáihoz képest?

EGY DEFINÍCIÓ LÉTREHOZÁSA

Sigmon szerint „ha tiszta célokat szeretnénk meghatározni (a szolgálati tanuláshoz) és hatékonyan akarunk dolgozni a megvalósításuk érdekében, szükségünk van egy pontos definícióra” (SIGMON 1979). Nemrégiben Sigmon megkísérelte létrehozni a szolgálati tanulás precíz definícióját azáltal, hogy típusokba sorolja a különböző programokat, amik a szolgálatot kombinálják a tanulással. Ez a tipológia kiszélesítette a korábbi „kölcsonös tanulás” definícióját, hogy beletartozzon a fogalom abba, hogy „szolgálati tanulás” történik, amikor egyensúly van a tanulási célok és a szolgálat eredménye között. Ebben rejlik a kulcsa annak, hogy általános definíciót adjunk meg a szolgálati tanulásra. (Lásd: 1. ábra.)

Ebben az összehasonlító alakjában a tipológia nemcsak arra használható, hogy meghatározzuk azokat a kritériumokat, amik alapján a szolgálati tanulás elkülönül más szolgálati programoktól, hanem annak az alapjául is szolgál, hogy tisztázzuk a különbségeket a szolgálatközpontú tapasztalati tanulási programok különböző típusai között (pl. iskolai önkéntesség, közmunka, terepgyakorlat és szakmai gyakorlat).

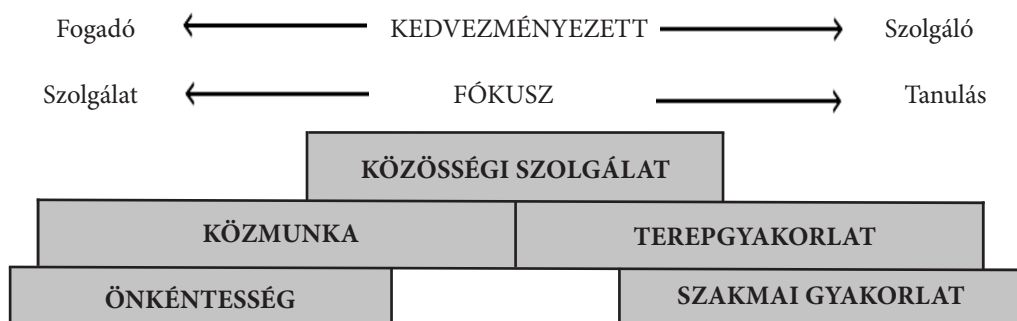
Szolgálat – TANULÁS	A tanulási célok elsődlegesek; a szolgálat eredménye másodlagos
SZOLGÁLAT – tanulás	A szolgálat eredménye elsődleges; a tanulási célok másodlagosak
szolgálat – tanulás	A szolgálat és a tanulás céljai teljesen mások
SZOLGÁLAT – TANULÁS	A szolgálat és a tanulás céljai egyenlő súlyúak, és mindkettő hozzájárul a másik eléréséhez minden résztvevő esetén

1. ábra: Szolgálat és tanulás tipológia (SIGMON 1994)

A SZOLGÁLATI PROGRAMOK MEGKÜLÖNBÖZTETÉSE

A szolgálati programok különböző típusai megkülönböztetésének megjelenítésére egy ábrát készítettünk, amely bemutatja a tapasztalati tanulás kontinuumát, amelyen a különböző szolgálati programok alapulhatnak. Az ábra egyaránt alapul Sigmon korábbi „kölcsonös tanulás” alapelvein és a későbbi tipológiáján. Az, hogy melyik program hol található a kontinuumon, attól függ, hogy *elsősorban kinek a hasznát keresi, és hogy összességében merre billen a mérleg a szolgálat és a tanulás kérdésében* (lásd 2. ábra).

Amint az ábra mutatja, a szolgálati programok különböző fajtái megkülönböztethetők azáltal, hogy mi az elsődleges céljuk, és mi van a középpontban. Minden programtípust meghatároz, hogy *kik az elsődleges kedvezményezettjei a szolgálati tevékenységnek, és hogy a hangsúly hány százaléka esik a szolgálatra és / vagy a tanulásra*. Egy-egy program nem egyetlen pontot foglal el a kontinuumon, hanem inkább egy ponttartományt. Az, hogy pontosan hol kezdődik az egyik típus, és hol végződik a másik, kevésbé fontos, mint az, hogy minden egyes szolgálati programnak megvannak a saját jellegzetességei, amelyek megkülönböztetik a többi típustól. Ez a különbségtevő képesség teszi lehetővé számunkra, hogy közelebb kerüljünk a szolgálati tanulás általános definíciójához. Az említett ábrát alapul véve öt különböző szolgálati programot definiálunk a következőkben.



2. ábra: A szolgálati programok megkülönböztetése

ÖNKÉNTESÉG

Az önkéntesség olyan tanulói tevékenység, amelyben elsődlegesen a nyújtott segítség a hangsúlyos, és a kedvezményezett egyértelműen a segítséget elfogadó személy.

James és Pamela Toole szerint az önkéntesség kifejezés olyan emberekre utal, „akik fizetség nélkül és szabad akaratukból valamiféle szolgálatot vagy jótéteményt ajánlanak fel” (TOOLE–TOOLE 1992). Az önkéntes programok természetes velejárója az önzetlenség, ez teszi az önkéntességet szolgálatközpontúvá, és ez alakítja olyanná, hogy a segítséget elfogadó személy javára váljon. Elsőrangú példa lehet egy olyan iskolaalapú program, amelyben az önkéntesek alkalmasszerűen vagy rendszeresen látogatják a helyi kórházat, hogy Alzheimeres betegek mellett üldögéljenek, ezzel társaságot biztosítva számukra. A szolgálat elsődleges kedvezményezettjei az Alzheimer-kórosok (a segítséget elfogadók), és a tevékenység fókuszában az van, hogy számukra segítséget nyújtsanak a diákok. Bár a diákönkéntesek előnyére is válhat a tapasztalat (pl. elégedettség töltheti el őket), valamint tanulhatnak valamit a folyamat során, ezek az eredmények azonban teljesen véletlenszerűek. Ahogy a diákok kórházban tett látogatásai rendszeresebbé válnak, és ahogy a diákok egyre jobban koncentrálnak arra, hogy az Alzheimer-kórrol tanuljanak, a program úgy mozdul el a kontinuum közepe felé, és ölt egyre inkább szolgálati tanulás jellegét.

A KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT

A közösségi szolgálat a diákok részvétele olyan tevékenységekben, melyeknek fókuszában elsősorban a szolgálatra és a szolgálati tevékenység résztvevőire gyakorolt jótékony hatása áll (pl. az ünnepek alatt ételosztás hajléktalanok számára). A diákok is méritenek a tapasztalatból azáltal, hogy tanulhatnak arról, hogyan válik a szolgálatuk a segítséget elfogadók javára.

Csakúgy, mint az önkéntes programok, a közösségi szolgálati programok is feltételezik az önzetlenséget és az adni vágyást. Ugyanakkor a közösségi szolgálati programok strukturáltabbak, és nagyobb a diákok elkötelezettsége, mint az önkéntes programokban. Az iskolai alapú közösségi szolgálat programokba beletartozhatnak féléven vagy egész tanéven átívelő tevékenységek, amelyekben a diákok belevetik magukat egy olyan ügy megoldásába, amely a helyi közösség szükségleteit érinti (vagy globális jelentőségű).

Az újrahasznosítás, a környezet fejlesztése, vagy annak tudatosítása, hogy emberek éheznek, mind olyan formái a közösségi szolgálatnak, ami köré diákok szerveződtek, hogy formális keretek között aktívan szembenézzenek a kérdéssel. Miközben a diákok elsődleges célja a szolgálattal az, hogy az ügyet elősegítsék, a tevékenységük lehetővé teszi számukra, hogy többet megtudjanak a kiváltó okokról, és arról, hogy mi a teendő, ha a problémát hatékonyan szeretnénk orvosolni. Amint a szolgálati tevékenységek jobban és jobban integrálódnak a diákok iskolai tanulmányaiba, és amint a diákok egyre inkább részt vesznek a tárgyhoz kapcsolódó formális intellektuális beszélgetésekben, a közösségi szolgálati program úgy mozdul el a kontinuum közepe felé, és válik egyre inkább szolgálati tanulás jellegűvé.

A kontinuum másik végén a gyakornokság áll.

GYAKORNOKSÁG, SZAKMAI GYAKORLAT

A gyakornoki programok során a diákok szolgálati tevékenységekben vesznek részt elsődlegesen abból a célból, hogy gyakorlati tapasztalatokra tegyenek szert, amik segítenek jobban megtanulni vagy megérteni egy adott tudományterületet.

A szakmai gyakorlat kedvezményezettjei egyértelműen a diákok, és a szolgálati tevékenység fókuszában a diákok tanulása, tapasztalatszerzése áll. A diákokat azért küldik szakmai gyakorlatra, hogy szert tegyenek a megfelelő képességekre és tudásra, ami szükséges az egyetemi tanulmányaik vagy szakmai fejlődésük szempontjából. Sok diák a szakmai gyakorlatot a rendszeres iskolai tanulmányokon felül végzi, gyakran azután, hogy bizonyos mennyiségű tanórát már teljesített az adott területen. A gyakornoki munka lehet fizetett vagy önkéntes, lehet végezni profitorientált vagy nonprofit szervezetenél. Például egy politikai tudományokra szakosodott diák részt vehet nem fizetett nyári gyakornoki munkában a városházán, hogy belelásson abba, hogy hogyan működik a helyi önkormányzat. Bár a diák a városháza számára végez szolgálatot, valójában a saját előnye az elsődleges a gyakornokságban, és a tanulás fontosabb szerepet játszik, mint a szolgálat. Hasonlóképpen egy jogot tanuló diák is végezhet fizetett nyári gyakornoki munkát, ami lehetővé teszi számára, hogy megtapasztalja, hogyan működik egy jogi cég. A diák elsődleges célja azzal, hogy részt vesz a programban, a saját javának keresése – azáltal is, hogy jogi képességekre tesz szert, és azáltal is, hogy egy kis pénzt

keres. Ahogy ez a két diák nagyobb hangsúlyt kezd fektetni arra, hogy szolgálatot teljesítsen, és hogy a fogadó szervezet javát keresse, annál közelebb kerül a gyakornoki program a kontinuum középpontjához, és lesz egyre inkább terepgyakorlat jellegű.

TEREPGYAKORLAT

A terepgyakorlatok olyan tantervbe illeszkedő szolgálati lehetőségek, amelyek kapcsolódnak a formális tanulmányokhoz, de nem szerves részei annak. A diákok a program részeként teljesítik a szakmai gyakorlatot, amit elsősorban arra alakítottak ki, hogy a diákok könnyebben értsenek meg egy adott tudományterületet, miközben alapvető hangsúlyt fektetnek a szolgálatra is.

A terepgyakorlat fontos szerepet játszik számos szolgálatközpontú szakmai programban, például a szociális munka, az oktatás és az egészségügy területén. Egyes programokban a diákok akár két évet is eltölthetnek terepgyakorlaton szociális hivatalban, iskolában és egészségügyi ellátó intézményekben. Miközben egyértelműen erős elhatározás, hogy a szolgálatot elfogadók javára váljon a program, a terepgyakorlatok fókuszában általában a diákok terepen való tanulásának maximálása áll. Például az oktatás területén a diákok egy évet is eltölthetnek kistanárként, hogy tanári képességeiket csiszolják, és többet tanuljanak a tanítási folyamatokról. Mivel hosszabb ideig köteleződnek el a szolgálati terület mellett, a diákoknak tudatosan végig kell gondolniuk, hogy a szolgálatuk hogyan válik azok javára, akik azt fogadják. Ugyanakkor a program elsődleges fókuszában még mindig a kistanárok tanulása, és minden szempontból az ő javuk áll.

SZOLGÁLATI TANULÁS

A szolgálati tanulás programok abban különböznek a tapasztalati tanulás más megközelítéseitől, hogy céljuk, hogy a szolgálat egyformán javára váljon a szolgálatot teljesítőnek és az azt elfogadónak, valamint hogy egyformán összpontosítson a segítségnyújtásra és a tanulásra.

Ahhoz, hogy ez elérhető legyen, a szolgálati tanulás programoknak kell, hogy legyen tanulmányi háttérük, és hogy olyan módon legyenek összeállítva, hogy a tanulási rész a szolgálatot erősítse, a szolgálati rész pedig a tanulmányi előmenetelt.

A terepgyakorlatokkal ellentétben, melyekben a szolgálatot a tanulmányi órákon felül végzik el, a szolgálati tanulás program integrálja a szolgálatot az órákba. Például egy jövőendő orvostanhallgató az idősek pszichológiája órán tanult elméleteket és készségeket alkalmazhatja, amikor a helyi nyugdíjas központban nyújt segítséget az időseknek a mozgásban. Miközben a program célja, hogy egy nagyon szükséges területen nyújtson segítséget az időseknek, egyúttal az is célja, hogy segítsen a diáknak jobban megérteni, hogy a férfiak és nők hogyan idősödnek különbözőképpen, hogy a test öregedése hogyan hat a mozgásképessegre, és hogy az idősek hogyan tanulhatnak meg együtt élni mozgásképesységük egyre csökkenő voltával. Egy ilyen program egyformán összpontosít a szolgálatra, amire nagy szükség van, és a diákok tanulására. Közvetkezőképp, a program szándékosan a javát szolgálja a diáknak, aki segítséget nyújt, és az időseknek, akik a segítséget elfogadják. Ez az egyensúly az, ami megkülönbözteti a szolgálati tanulást más tapasztalati tanulási programoktól.

ÖSSZEGZÉS

Bár fogalmilag a 2. ábra segíthet, és közelebb hozhat minket a szolgálati tanulás egy pontosabb definíciójához, egyértelmű, hogy számos szürke terület marad. Mi a helyzet az olyan terepgyakorlatokkal vagy közösségi szolgálati programokkal, amelyek közel esnek a tapasztalati tanulás kontinuumának a középpontjához? Hogyan különböztessük meg ezeket a programokat a szolgálati tanulástól? Azt mondhatjuk, hogy semelyik tapasztalati tanulási megközelítés nem statikus, vagyis minden ilyen program létezése során valamilyen mértékben elmozdul a kontinuumon. Ilyen módon lehetséges, hogy egy közösségi szolgálati program valamilyen időszakban elmozdul még inkább balra a középponttól, és nagyobb hangsúlyt fektet a szolgálatra, és a szolgálatot elfogadó javára. Egy másik időszakban pedig ugyanez a program tehet egyenlő hangsúlyt a szolgálatra és az oktatásra, egyformán előnyökhöz juttatva a szolgálatot teljesítőt és az azt elfogadót. Ez a mobilitás a programokon belül azt mutatja, hogy ahhoz, hogy teljesen meg tudjuk különböztetni a szolgálati tanulás programokat más tapasztalati tanulási programoktól, először meg kell határoznunk a program célzott fókuszát / fókuszait és kedvezményezettjeit. Ettől kezdve minden szolgálati program esetén bemérhető, hogy a tapasztalati tanulási erőfeszítések miriádjai között hova esik a kontinuumon.

Fordította: Kiss Anna

Forrás: Andrew FURCO: *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. Expanding Boundaries: Serving and Learning. Corporation for National Service, Washington (DC) 1996. 2–6. Letölthető: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128> (Utolsó megtekintés: 2019. március 10.)

IRODALOM

- ASLER (Feb. 1994): *Alliance for Service Learning in Education Reform: Standards of Quality for School-Based and Community-Based Service-Learning*. Corporation for National and Community Service (1990): *National and Community Service Act of 1990*.
- HONNET, Ellen P. – POULSEN, Susan J. (1989): *Principles of Good Practice for Combining Service and Learning*. Wingspread Special Report. The Johnson Foundation, Inc., Racine (Wisconsin).
- National Society for Experiential Education (1994): *Partial List of Experiential Learning Terms and Their Definitions*. Raleigh (North Carolina).
- SIGMON, Robert L. (1994): *Serving to Learn, Learning to Serve. Linking Service with Learning*. Council for Independent Colleges Report.
- SIGMON, Robert L. (Spring, 1979): Service-learning: Three Principles. Synergist. National Center for Service-Learning, ACTION 8/1. 9–11.
- STANTON, Timothy (Jan.–Feb. 1987): Service Learning: Groping Toward a Definition. Experiential Education. *National Society for Experiential Education* 12/1. 2–4.
- TOOLE, James – TOOLE, Pamela (1992): *Key Definitions: Commonly Used Terms in the Youth Service Field*. National Youth Leadership Council, Roseville (Minnesota).

CHRISTINE I. CELIO – JOSEPH DURLAK – ALLISON DYMNIKI

A SZOLGÁLATI TANULÁS¹ DIÁKOKRA GYAKOROLT HATÁSÁNAK METAANALÍZISE

Fordította

KISS ANNA²

A szolgálati tanulás (service-learning) – amit egyfajta tanítási és tanulási stratégiaként definiálnak, ami a közösségi szolgálatot (community service) igyekszik egyesíteni a tanmenettel – széles körben elterjedt az Egyesült Államokban (Learn and Serve America, 2010). 1999-ben az összes állami iskola 32%-a biztosított lehetőséget a szolgálatra a tantervük részeként, beleértve az összes középiskola majdnem felét (SKINNER–CHAPMAN 1999). Számos közösségi főiskola és négyéves egyetemi képzés keretében biztosítanak szolgálati lehetőségeket. Tovább példázza a szolgálati tanulás népszerűségét, hogy a Brown, Georgetown és Stanford egyetemek által létrehozott Campus Compact azért jött létre, hogy a felsőoktatási intézmények tanulmányi programjaiba beleépítse a társadalmi felelősségvállalást és a szolgálatot. Ez 1987-ben még csak néhány, szolgálat iránt érdeklődő iskolával indult, de mára már több mint 1100 iskolával büszkélkedhet (Campus Compact 2009). A szolgálati tanulás programok általában kedvező hatást gyakorolnak a szolgálatot elfogadó közösségre, a programnak otthont adó oktatási intézményre (a jobb és lebilincselőbb tantervjavaslatokon keresztül), és végezetül a részt vevő diákokra,

¹ Az „iskolai közösségi szolgálat” szóösszetételt ebben a szövegben nem használjuk, de gyakran fordítják így a *service-learning* fogalmat magyarra, az „iskolai” szóval utalva a szolgálatból való tanulásra, a pedagógusi támogatásra. A továbbiakban a *service-learning* fogalma a szövegben „szolgálati tanulás” kifejezéssel szerepel, ezzel elkülönítve a magyar és angol „közösségi szolgálat” (community service) fogalomtól. (a szerk.)

² A szöveget szaknyelvileg Filo Melinda lektorálta, munkáját ezúton is köszönjük.

akik személyesen, szociális téren és tanulmányi szinten is profitálhatnak a programból (pl. BILLIG 2009; CONWAY–AMEL–GERWIEN 2009; WHITE 2001). A jelen tanulmány az utóbbi témára összpontosít, ami a legtöbb kutatói figyelmet kapta eddig. A szolgálati tanulás növekvő népszerűsége ellenére még mindig nem világos, hogy milyen hatásokat társítunk a szolgálati tanuláshoz, és mik a hatékonyabb programok összetevői. Ez a tanulmány erre a két kutatási kérdésre összpontosít.

A DIÁKOKRA GYAKOROLT HATÁSOK

Számos tanulmány azt mutatja, hogy a diákok szolgálati tanulásban való részvétele öt területen hoz pozitív eredményt: a diákok önmagukhoz való hozzáállásában, az iskolához és a tanuláshoz való viszonyukban, a társadalmi felelősségvállalás területén, szociális készségeikben és tanulmányi eredményeiket tekintve (pl. BILLIG 2009; CONWAY–AMEL–GERWIEN 2009; WHITE 2001). Például a szolgálati tanulást végző diákoknak növekedett az önbecsülésük és javult az önképük, jobban belsővé váltak náluk az erkölcsi normák, javult az iskolához és az oktatáshoz való hozzáállásuk, a környező közösséggel és annak szükségleteivel kapcsolatban nagyobb érdeklődést, elkötelezettséget és érzékenységet mutattak, és erősebben hittek abban, hogy az ember képes lehet a világban változást hozni (BILLIG–ROOT–JESSE 2005). A szolgálati tanulást végző diákoknak fejlődtek különböző szociális készségeik, például a kommunikáció, vezetéstechnika és problémamegoldás tekintetében. Végezetül, a szolgálati tanulás javuló tanulmányi eredményhez is vezethet (pl. BILLIG 2009; GILES–EYLER 1994; HARWOOD–RADOFF 2009; MARKUS–HOWARD–KING 1993). Ugyanakkor a fent említett eredmények nem egyenletesek, egyes kutatások nem mutattak ki jelentős eltérést ezeken a területeken (pl. ASTIN–VOGELGESANG–MISA–ANDERSON–DENSON–JAYAKUMAR–SAENZ–YAMAMURA 2006; BILLIG–ROOT–JESSE 2005; BLYTH–SAITO–BERKAS 1997; EYLER–GILES–STENSON–GRAY 2001; LARKIN–MAHONEY 2006; PARKER–GWIN–MABRY 1998).

Két metaanalízis arra a következtetésre jutott, hogy a szolgálati tanulás programok számtalan területen építik a diákokat (CONWAY–AMEL–GERWIEN 2009; WHITE 2001). Ugyanakkor White áttekintése csak 12 kvantitatív tanulmányra támaszkodik, melyek közül a legtöbbször nem alkalmaztak kontrollcsoportot. Conway és társai lényegesen na-

gyobb mintából dolgoztak, amelyben 103 tanulmányt vizsgáltak, de ezek között voltak önkéntes és közösségi szolgálati projektek is, melyekből többnek szintén nem volt kontrollcsoportja. Az egyetlen csoportot vizsgáló tanulmányok (= kontrollcsoportot nem alkalmazó tanulmányok – megj.: K. A.) hitelessége így kérdéses lehet, ezért szükség van a kontrollcsoportos vizsgálatok elemzésére. Mivel az alkalmazott módszertan és a résztvevők képzettségi szintjének változatossága (általános iskola, középiskola, felsőoktatás) hatással lehet a kapott eredményekre, megvizsgáljuk, hogy ezek a vonások hogyan befolyásolják az eredményeket.

VAJON A JAVASOLT GYAKORLATOK BEÉPÍTÉSE JÓ IRÁNYBA BEFOLYÁSOLJA AZ EREDMÉNYEKET?

A szolgálati tanulás programok előnyeinek megértésében fontos, hogy megállapítsuk, hogy a javasolt gyakorlatok beépítése a programba nagyobb hatást eredményez-e, vagy sem. 1998-ban a Nemzeti Szolgálati Tanulás Társulat létrehozott egy kezdő listát, amely a szolgálati tanulás 11 létfontosságú elemét tartalmazta (National Service-Learning Cooperative 1998). 2008-ban a listát átdolgozták, korszerűsítették, nyolc részre bontották, és elnevezték: *K-12 szolgálati tanulás norma a minőségi gyakorlatokért* (National Youth Leadership Council 2011). Számos tanulmány átnézése után is csak korlátozott mennyiségű információhoz jutottunk, így nem tudjuk mind a nyolc norma hatását elemezni, ezért négyet kiválasztottunk és azokra összpontosítunk. Ezek a következők: *a)* a programok összekapcsolása a tanulmányi és tantervi célokkal, *b)* a fiatalok hangjának figyelembevétele, *c)* közösségi partnerek (fogadó intézmények) bevonása és *d)* lehetőség biztosítása a visszajelzésekre, reflexiókra. Ezek a normák összhangban vannak a szolgálati tanulás számos vezető indítványozójának nézeteivel a hatékony szolgálati tanulás kulcsössztevőit tekintve (BILLIG 2009). Ezen normák – melyeket javasolt gyakorlatoknak nevezünk – ésszerűségének rövid indoklása következik.

Először is, a szolgálati tanulás programoknak igazodniuk kell a tanulmányi és programadó tantervhez, tisztán megfogalmazott célokat kell vázolniuk a diákok számára, és a program tevékenységeit ezekhez a célokhoz kell kapcsolniuk. Egyes tanulmányok arra jutottak, hogy a célok tisztázása a diákok számára, és a szolgálat és tanulás közötti nyílt

kapcsolatteremtés nagyobb tanulmányi elköteleződéshez és a teljesítmények terén jobb eredményekhez (BILLIG–ROOT–JESSE 2005), a problémamegoldó képesség erőteljesebb növekedéséhez (CONRAD–HEDIN 1982), valamint jobb tanuláshoz és a programmal való nagyobb elégedettséghez vezetett (HAMILTON–ZELDIN 1987). Ha a diáknak van lehetősége továbbadni vagy különböző kontextusokban alkalmazni a tanultakat, akkor is javulnak a tanulmányi eredmények (Boss 1994; National Research Council, 1999).

Másrészt, az oktatóknak lehetőséget kellene adniuk az ifúságnak, hogy hallassák a hangjukat, beleszóljanak a folyamatba a tervezés és az alkalmazás során, és a szolgálati tanulás tapasztalatainak értékelése folyamán is – amellet, hogy a felnőttektől vezetést kapnak. Egyes adatok azt sugallják, hogy azok a diákok, akik választhattak, hogy milyen problémákra keresnek választ a szolgálati tanulás projektjükben, többet profitáltak a társadalmi tudás szempontjából (BILLIG–ROOT–JESSE 2005). Mi több, a szolgálati tanulásban való részvétel más pozitív eredményeket is előrevetített, mint pl. a növekvő énhatékonyság, az iskolához és a közösséghez való kötődés kialakulása, a tanulmányok értékelése, és általában véve nagyobb társadalmi részvétel (MELCHIOR–BAILIS 2002; MEYER 2006; PERRY–KATULA 2001). Azt is kimutatták, hogy az, hogy a fiatalok mennyire szólhatnak bele a folyamatba, megjósolja, hogy a szolgálati tanulásnak milyen hatása lesz számos fontos területen, például a periférián élőkhez való hozzáállás területén (MORGAN–STREB 2001).

Harmadrészt, mivel a szolgálati tanulás célja a közösség segítése, az oktatóknak ki kell építeniük a kapcsolatokat a közösséggel, és a szolgálati programok adott részeiben céljai eléréséhez a közösség hozzájárulásáért kell folyamodniuk, és azt el kell fogadniuk. Azt feltételezik, hogy az értelmes szolgálati tanulás része olyan szolgálat, ami a közösséget építi, jó kapcsolatokat épít, a közösség bizonyos szükségleteit betölti, és ideális esetben mind a közösségi résztvevők, mind a diákok javát szolgálja (GRAY–ONDAATJE–FRICKER–GESCHWIND–GOLDMAN–KAGANOF–KLEIN 1998; HARWOOD–RADOFF 2009). A kutatók azt találták, hogy az erős közösségi partnerkapcsolatok összefüggésbe hozhatók a program hosszú távú fenntarthatóságával (AMMON–FURCO–CHI–MIDDAUGH 2002; BILLIG 2002; KRAMER 2000).

Egy másik norma azt hangsúlyozza, hogy a reflexió lehetősége létfontosságú ahhoz, hogy a szolgálat cselekvését és a tanulás gondolatát összekapcsolja (BILLIG 2009; EYLER–GILES–SCHMIEDE 1996). Néhány tanulmány azt találta, hogy a reflexió kapcsolatban áll a diákok növekvő önbecsülésével, tanulmányi elköteleződés-

vel, nagyobb társadalmi tudatosságával és szociális felelősségvállalásával, valamint nagyobb törődéssel mások iránt (pl. ANDERSON 1998; BILLIG–ROOT–JESSE 2005; BLYTH–SAITO–BERKAS 1997). Habár a szolgálati tanulásnak a Nemzeti Ifjúsági Vezetők Tanácsa által közzétett normái (National Youth Leadership Council 2011) azt feltételezik, hogy a legjobb gyakorlatok programba illesztése hatékonyabb szolgálati tanulás programot eredményez, meg kell vizsgálnunk ennek a feltételezésnek a tapasztalati hátterét.

Összeségében ez az áttekintés azt kívánja megvizsgálni, hogy milyen előnye származik a szolgálati tanulásból a benne részt vevőknek, és emellett azokat a változókat kívánja felmérni, amelyek mérsékelhetik a diákokra gyakorolt hatást. Először is feltettük, hogy a szolgálati tanulás programok öt területen vannak jelentős pozitív hatással a diákokra: a diákok önmagukhoz való viszonya, az iskolához és a tanuláshoz való hozzáállásuk, állampolgári elkötelezettségük, szociális kompetenciáik és tanulmányi eredményeik területén. Másodszor feltettük, hogy azok a programok, amelyek a javasolt gyakorlatokat beépítették a programba, jelentősen magasabb átlageredményeket értek el, mint azok, amelyek nem követték a javasolt gyakorlatokat.

MÓDSZERTAN

Szakirodalom-keresés

Négy módszert használtunk, hogy a tárgyhoz tartozó tanulmányokat megtaláljuk. Először is, a PSycINFO és az ERIC adatbázisokban kerestünk a „szolgálati tanulás”, „közösségi szolgálat”, „tapasztalati tanulás”, „társadalmi elköteleződés”, „állampolgári részvétel” stb. keresőszavakkal. Másodszor, az 1970. január 1. és 2008. április 1. közötti releváns tanulmányok felkutatására a következő folyóiratokban kézi keresést végeztünk: *American Journal of Community Psychology*, *College Student Journal*, *Journal of Experiential Education*, *Journal of Adolescence*, *Journal of Early Adolescence*, *Journal of Prevention, Intervention in the Community*, *Michigan Journal of Community Service Learning* és *Teaching of Psychology*. Harmadszor, az összes beválasztott tanulmányból és szolgálati tanulás könyvből gyűjtött referencialistát átnéztük olyan módon, ahogy

EYLER és munkatársai (2001) a szolgálati tanulás hatásairól írt tanulmányának jegyzetekkel ellátott bibliográfiájában láttuk. Negyedszer, néhány vezető szolgálatitanulás-szakértőt és állampolgári részvételt támogató közösséget, valamint számos szenior tudóst, akik a 2007-es *Service-Learning Emerging Scholars* (Szolgálati Tanulás – Feltörekvő Tudósok) konferencián részt vettek, megkértünk, hogy tegyenek javaslatot feldolgozandó szakirodalomra.³

A bekerülés feltételei

Ahhoz, hogy elemzésünkbe bekerülhessenek, a tanulmányoknak hat feltételnek kellett megfelelniük: *a)* 2008. április 1-je előtt angolul meg kellett jelenniük; *b)* olyan szolgálati tanulás programot kell értékelniük, ami a szolgálati tanulást mint közvetítőt definiálja, ami megkísérli a szolgálatot a tanmenetbe integrálni; *c)* általános iskolás, középiskolás vagy középiskola utáni szinten tanuló diákokkal dolgozik; *d)* kontrollcsoportot használ; *e)* elegendő információt tartalmaz ahhoz, hogy a hatásfokot vizsgálni lehessen; és *f)* a szolgálati tanulás programot, mint egyedül lényeges programkomponenst értékeli (vagyis olyan tanulmányokat, amelyekben a szolgálati tanulás valami nagyobb, többkomponensű közvetítő program része volt, nem vetünk be). Publikált és nem publikált jelentések minden fajtája megfelelőnek bizonyult a tanulmányunkba foglалásra.

Hatvanhárom különböző programot – amelyeket 61 jelentés ír le – vettünk figyelembe ebben a metaanalízisben. Egy tanulmányt figyelmen kívül hagytunk,⁴ mert minden eredménye szélsőséges módon elütött a többitől, ennél fogva a tanulmányok végleges száma 62.

³ A szerzők a következőknek kívánnak köszönetet mondani hozzájárulásukért és javaslataikért: Janet Eyler (Vanderbilt Egyetem), Chris Chapman (Oktatásügyi Tanulmányok Nemzeti Központja), Constance Flanagan (Penn Állami Egyetem), Deborah Hecht (New York Egyetem), Mark Hugo Lopez (CIRCLE/Marylandi Egyetem), Julie C. Rodriguez (César E. Chávez Alapítvány), Rob Shumer (Minnesotai Egyetem), Judith Torney-Purta (Marylandi Egyetem), Wendy Wheeler (Innovációs Központ az Ifjúságért és a Közösségért), Larry Bailis (Brandeis Egyetem), Andy Furco (Minnesotai Egyetem), Peter Levine (CIRCLE), Alan Melchior (Brandeis Egyetem).

⁴ A végső elemzésből eltávolított tanulmány olyan hatásokat határozott meg, amelyek több mint négy-pontos eltérést mutattak a 0,49-es eredeti átlagtól (LEMING 2001). Ez azt jelenti, hogy ez a tanulmány hat, -4,13 és 14,6 közötti hatást adott meg, ami, úgy gondoljuk, téves eredmény.

Kódolási eljárás

Az egyes tanulmányok kiadásainak, résztvevőinek, programjainak, módszertani és eredményjellemzőinek azonosítására egy kódolási előírást állítottunk össze.

A publikáció jellemzői. Ebbe tartoztak a szerző, a cím, a jelentés éve és a jelentés forrása (vagyis, hogy publikált vagy nem publikált írásról van-e szó).

A résztvevők jellemzői. A résztvevőket öt kategóriába soroltuk az alábbiak szerint: alsós, felsős, középiskolás, egyetemista / főiskolás, és érettségi utáni szakmai képzésben részt vevők (pl. érettségi utáni ápolónői, gyógyszerész és szociális munkás képzések). A résztvevők etnikai hovatartozás szempontjából elsősorban (értsd: > 50%) kaukázusiak, afroamerikaiak, latin-amerikaiak, ázsiai eredetű amerikaiak és fehér amerikaiak. A résztvevők (> 50%) társadalmi-gazdasági helyzetét (SES) az alacsonyabb/munkásosztály, a közép/felső osztály, illetve a „vegyes” (értsd: ha legalább a résztvevők 20%-a mindkét csoportba tartozott) kategóriákba soroltuk.

A program jellemzői. A négy javasolt szolgálati tanulási vonás mindegyikének jelenlétét vagy hiányát kódoltuk: *a)* a tantervhez való kapcsolódás, *b)* „az ifjúság hangja” – beleszólási lehetősége, *c)* a közösség részvétele és *d)* reflexió. Ahhoz, hogy egy projektet tantervhez kapcsolódónak minősítsünk, az kellett, hogy a tanulmány legalább írjon arról, hogy a programnak a tantervhez igazodó, világos céljai voltak, és olyan tevékenységeket tartalmazott, amelyek összhangban álltak ezekkel a célokkal. Az „ifjúság hangjának” megjelenését akkor kódoltuk, amikor a diákokat bevonták a program tervezésének, kivitelezésének vagy értékelésének folyamatába. A közösségi részvételt akkor kódoltuk, ha a tanulmány megemlítette, hogy a közösség valamilyen szerepet játszott a programban, azonkívül, hogy a diákoknak helyszínt biztosított a szolgálathoz (pl. a közösséget megkérdezték a tervezés során, hogy mik a szükségleteik, vagy az értékelés során, hogy mik a program hatásai). Ahhoz, hogy a reflexió szempontjából igennel kódoljuk, a tanulmányoknak meg kellett említeniük bizonyos fajta visszatekintő tevékenységet (pl. a jegyzetek használatát, osztály- vagy csoportszinten zajló megbeszélést, esszéírást a szolgálati tapasztalatról, a tanultak osztály előtti prezentációját, vagy egyéni reflexiókat a tanár vagy a helyszíni mentor segítségével).

Módszertani jellemzők. Öt módszertani jellemzőt vizsgáltunk, beleértve, hogy a tanulmány *a)* alkalmazott-e randomizált kísérleti tervezést, *b)* vezetett értékeléseket a tevékenység előtt és után is, *c)* megbízható kimeneti mérésekről tett-e jelentést, *d)* ér-

vényes mérési módszert alkalmazott-e, *e*) azonosította-e a kimeneti adatok forrását (pl. diák, megfigyelő vagy iskolai jegyzőkönyv adata). Ezek közül a változók közül az első négyet „igen vagy nem” módon kódoltuk. („Nem”-nek kódoltuk, ha a szerző nem nyújtott információt a kérdés módszertani vonatkozásait tekintve, és ha ez az információ nem volt fellelhető valamelyik kapcsolódó jelentésben.)

A kimeneti mérést megbízhatónak kódoltunk, ha a szerzők a tanulmányba belefoglalták, hogy a mérés megbízható volt, ha a mérés köztudottan megbízható volt (pl. a Rosenberg-féle önértékelés-skála), vagy ha a szerzők számadatokat közöltek a mérés megbízhatóságáról (DURLAK–WEISSBERG–DYMICKI–TAYLOR–SCHELLINGER 2011). Egy mérést érvényesnek tekintettünk, ha közismerten érvényes volt, vagy ha a szerzők beszámoltak a mérés szerkezeti, egyidejű vagy prediktív érvényességéről. A kimeneti adatok forrását diák (önvizsgálat), megfigyelő (független értékelés) vagy iskolai adat (iskolai jegyzőkönyvekből nyert adatok) csoportokba soroltuk.

Kimeneti jellemzők. A tanulmány kimeneti eredményeit öt fő kategóriába soroltuk: *a*) az egyén önmagához való hozzáállása, *b*) az iskolához és a tanuláshoz való hozzáállás, *c*) állampolgári elkötelezettség, *d*) szociális készségek és *e*) tanulmányi eredmények. Az egyén önmagához való hozzáállásában mérték önbecsüléshez, énhatékonysághoz, személyes képességekhez és az irányítás érzetéhez kapcsolódó értékeket. Az iskolához és a tanuláshoz való hozzáállást úgy definiáltuk, mint a diákok érzéseit az iskolával és az osztállyal kapcsolatban (pl. tanulmányi elkötelezettség, vagy hogy mennyire élvezik a kurzust). Az állampolgári elkötelezettséghez tartozik bármilyen kimeneti mérés, aminek iránya a közösség volt, vagy egyenesen arra hatott (pl. önzetlenség, állampolgári felelősségvállalás, jelenlegi és jövőbeni szavazáshoz való hozzáállás). A szociális készségekbe olyan készségek tartoztak, amelyek általában közvetlenül más emberek felé irányulnak, mint például a vezetői képességek, a kulturális kompetenciák és a szociális problémamegoldó képesség. A tanulmányi eredményekbe a diákok jegyei vagy teszteken elért eredményei tartoztak bele.

A hatás mértékindexe és statisztikai eljárások

A hatás foka (Effect size, ES) a kutatási tanulmányokban leírtak nagyságát vagy erejét méri. A hatásfokot standardizált átlagos különbségként számítottuk ki, melyben a kontrollcsoport utólagos átlagát kivontuk a szolgáló csoport utólagos átlagából, és el-

osztottuk a két csoport összevont szórásával (standard deviation, SD). Ha a csoportnak volt művelet előtti hatásmérése, azt hasonló módon számítottuk ki, és végül kivontuk a művelet utáni hatásmérés értékeiből, hogy meghatározzuk a hatást (HEDGES–OLKIN 1985). A pozitív ES adatok minden esetben azt jelzik, hogy a szolgáló csoport eredményei fölülte álltak a kontrollcsoport eredményeinek az utólagos hatásméréskor. Amikor az átlagok és a szórások nem voltak elérhetők, akkor a LIPSEY és WILSON (2001) által leírt módszereket alkalmaztuk. Amikor a kimeneti hatásfok számításakor „nem hat” vagy „nem különösebben hat” eredmény született, akkor bevett szokás szerint konzervatív becsült hatásfokként a nullát rendeltük hozzá (pl. SHADISH–MONTGOMERY–WILSON–WILSON–BRIGHT–OKWUMABUA 1993).

Az elemzések előtt a hatásfokok eloszlását és a totális minta méretét megvizsgáltuk, hogy vannak-e kirívók közöttük (vagyis olyan értékek, amelyek eltérésének nagysága az átlagtól legalább 3; – SHADISH–NAVARRO–MATT–PHILLIPS 2000). Hét kirívó kimenetet és tíz totális mintát azonosítottunk, és windsorizáltunk, vagyis ezeket az értékeket visszaállítottuk, hogy az átlagtól pontosan hárommal térjen el a szórásuk. A súlyozott legkisebb négyzetek megközelítést alkalmaztuk, melynek irányelveit HEDGES és OLKIN (1985) fejlesztették ki.

A résztvevő és a kontrollcsoportok közötti összehasonlításokat a standardizált hatásfok használatával tettük meg, és ezeket azután súlyoztuk, hogy illeszkedjenek a kicsi minta méretekhez (HEDGES–OLKIN 1985). Minden egyes kimeneti kategóriában külön számítottuk ki a résztvevőkre gyakorolt hatást. Ha a tanulmányok egy kategórián belül több kérdésben gyűjtöttek adatokat (pl. proszociális érvelés és proszociális döntéshozatal), akkor ezeknek a kimeneti eredményeknek a hatásfokát átlagoltuk, hogy az állampolgári elkötelezettség fokát egyetlen mérőszámmal tudjuk jellemezni.

0,05-ös valószínűségi szintet használtunk, hogy a statisztikai jelentőséget kimutassuk, és 95-ös konfidenciaintervallumokat számoltunk a csoportátlagok körül. Cumming és Finch eljárását alkalmaztuk a csoportátlagok közötti jelentős eltérések kiszűrésére: megvizsgáltuk, hogy a két csoport átlagos konfidenciaintervalluma milyen mértékben fedi egymást (CUMMING–FINCH 2005). Az elemzés során véletlen hatásmodellt alkalmaztunk, hogy az általunk találtakat tovább általánosítsuk (LIPSEY–WILSON 2001).

EREDMÉNYEK

Leíró jellemzők

A 62 vizsgált programban 11 837 diák vett részt, és a tanulmányoknak majdnem a fele (48%) 2000 után jelent meg. A jelentések 67%-a folyóiratban megjelent cikk volt, míg a maradék 33% nem publikált konferenciatanulmány, disszertáció vagy technikai jelentés volt. A szolgálati tanulás programok többsége felsőoktatásban tanulók számára készült (68%), míg 16% középiskolai diákokkal foglalkozott, és néhány program alsó tagozatosokat (5%), felső tagozatosokat (5%), illetve diplomásokat (6%) vont be. Abból a 37 tanulmányból, amelyek említést tettek a résztvevők származási hovatartozására, a többség kaukázusi volt 16 tanulmányban (26%), vegyes, nem kaukázusi csoportok 8 tanulmányban (13%), latin-amerikai három tanulmányban (5%), és afroamerikai egy tanulmányban (2%). A maradék kilenc tanulmány kaukázusi és nem kaukázusi lakosság kombinációjának szolgálatát írta le. A 40 tanulmányból, amelyek a résztvevők között a nemek megoszlását is jelentették, 34 (85%) írt lány többségről. Az a tíz tanulmány, amelyben a diákok társadalmi-gazdasági helyzetéről is említést tettek, az alacsony, közép, és felső társadalmi osztályokból származó diákok majdnem egyenlő arányáról számolt be.

A módszertan tekintetében a tanulmányok 31%-a használt randomizált tervezést, és 41 tanulmány (66%) tartalmazott bemeneti teszteket. A 62 tanulmányban leírt 380 kimeneti eredményből 68% származott megbízható mérésből, és 45% érvényes mérésből. Az eredmények legnagyobb részét a diákok jelentéseiből vették (87%), míg a többi adat az iskolai jegyzőkönyvekből (7%) vagy külső megfigyelőktől (6%) származott.

A diákokra gyakorolt hatás

A diákokra gyakorolt hatást az 1. táblázatban rögzítettük minden egyes kategóriában, kimeneti szempontból. A szolgálati tanulás programok mind az öt területen statisztikailag jelentős hatásának bizonyultak: a diákok önmagukhoz való hozzáállása, az iskolához és a tanuláshoz való viszony, az állampolgári elkötelezettség, a szociális kompetenciák és a tanulmányi eredmények szempontjából is. CUMMING és

FINCH (2005) eljárását alkalmazva a tanulmányi eredmény szempontjából lényegesen magasabb hatásfok jelentkezett, mint a másik négy területen. Ezek az eredmények alátámasztották kezdeti feltevésünket, miszerint a szolgálati tanulás programok sokféle pozitív hatással vannak a diákokra.

1. táblázat: A diákokra gyakorolt kimeneti hatás

Kimeneti terület	N	Átlagos ES	95% CI
Összhatás	62	0,28*	0,21–0,34
Önmagához való hozzáállás	36	0,28*	0,18–0,38
Iskolához és tanuláshoz való hozzáállás	12	0,28*	0,12–0,43
Állampolgári elkötelezettség	28	0,27*	0,16–0,38
Szociális kompetenciák	28	0,30*	0,18–0,38
Tanulmányi eredmények	17	0,43*	0,29–0,58

Megjegyzés: N = teljes mintavétel; ES = hatásfok; CI = konfidenciaintervallum. Az N oszlopban az összeg azért nem 62, mert néhány tanulmány több mint egy területen is vizsgálta a kimenetet.

*Azt jelöli, hogy az átlagos hatás jelentősen különbözik a nullától a 0,05 szinten.

A javasolt gyakorlatok beillesztése

Kilenc tanulmány (15%) írta, hogy négy javasolt gyakorlatot követett, tíz (16%) követett hármat, kilenc (15%) kettőt, 21 tanulmány (33%) követett egyet, és 13 tanulmányban (21%) nincs nyoma, hogy javasolt gyakorlatot követtek volna. Az általunk kódolt gyakorlatok közül a leggyakoribb a reflexió használata volt (74%), ezt követte a tantervhez illesztés (38%), a fiatalok véleményének figyelembevétele (33%) és a közösség bevonása (26%). Abból a 21 tanulmányból, amelyek vélhetőleg csak egyetlen javasolt gyakorlatot követtek, 20-ban ez a reflexió volt.

A javasolt gyakorlatok követése és a kimenet

Bár azt reméltük, hogy minden egyes kimeneti területet külön-külön vizsgálhatunk a javasolt gyakorlatok alkalmazásával való összefüggések szempontjából, túl kevés olyan tanulmány volt, amely alapján ezt megtehettük volna, így a négy kategória kimeneti

eredményeit átlagoltuk tanulmányonként, és így egy tanulmányhoz egy hatásfokot rendeltünk hozzá.⁵ A 2. táblázat az átlagos hatást mutatja be a tanulmányokban, melyek 0, 1, 2, 3, vagy mind a 4 javasolt gyakorlatot alkalmazták. Azok a tanulmányok, amelyek mind a négy javasolt gyakorlat alkalmazásáról beszámolnak, jelentős mértékű jótékony hatásról jelentenek ($ES = 0,35$), és hasonlóképpen azok a tanulmányok is, amelyek 1, 2 vagy 3 javasolt gyakorlat követését írják le ($0,30$; $0,27$ és $0,33$ a hatásfokuk). Az a 13 tanulmány, amelyben nem használták a javasolt gyakorlatokat, szintén pozitív, bár kisebb jelentős hatásról tesz tanúságot ($ES = 0,17$). Az elemzés kimutatta, hogy azok a programok, amelyek egy, három vagy négy javasolt gyakorlatot átvettek, jelentősen jobb hatásfokot értek el, mint azok, amelyekben nem használtak javasolt gyakorlatot. Azoknak a tanulmányoknak az átlagos hatásfoka, amelyek két javasolt gyakorlatot építettek be a programba, nem különbözött jelentősen azokétól, amelyek nem használtak javasolt gyakorlatot. Általánosságban véve ezek az eredmények alátámasztották a második feltételezésünket, miszerint a javasolt gyakorlatok alkalmazásával jelentősen magasabb átlagos eredmények érhetők el, mint ha nem alkalmazzák őket. Ugyanakkor, ha egyre többet követtek a négy javasolt gyakorlatból, az nem járt automatikusan egyre jobb eredményekkel.

2. táblázat: A javasolt gyakorlatok használata és a tanulói kimeneti eredmények

Javasolt gyakorlatok száma	N	Átlagos ES	95% CI
Nulla	13	0,17*	0,03–0,30
Egy	21	0,30*	0,19–0,41
Kettő	9	0,27*	0,12–0,43
Három	10	0,33*	0,16–0,50
Négy	9	0,35*	0,18–0,52

Megjegyzés: N = teljes mintavétel; ES = hatásfok; CI = konfidenciaintervallum.

*Azt jelöli, hogy az átlagos hatás jelentősen különbözik a nullától a 0,05 szinten.

A módszertani jellemzők analízise

Ahhoz, hogy a módszertani jellemzők hatásait kiértékeljük, a tanulmányokat csoportokba rendezve vizsgáltuk. A csoportokat aszerint állítottuk fel, hogy az egyes módszertani jellemzőknek megfelelték-e vagy sem (pl. volt-e bennük randomizált tervezés vagy

⁵ Az a tény, hogy a kimeneti értékek nem nagyon különböznek az egyes kimeneti területeken, alátámasztja, hogy elfogadható a tanulmányonkénti egyetlen hatásfok.

sem stb.). Amiatt a kevés tanulmány miatt, amelyekben alsó tagozatos gyerekekről írtak, a tanulók képzettségi szintjét két kategóriába soroltuk: érettségi előtt állók és már érettségizettek kategóriájába. A 3. táblázat ezeknek az elemzéseknek az eredményét foglalja össze, melyek nem mutatnak jelentős eltérést a tanulmánycsoportok között egyetlen változóban sem. Például, azoknak a tanulmányoknak, melyekben randomizált tervezést használtak, és azoknak, amelyekben kvázitapasztalati tervezést alkalmaztak, gyakorlatilag azonos a hatásfokuk (0,31 és 0,30), és az eredmények hasonlóak voltak az érettségizettek és a még előtte állók csoportjában. Ezek az elemzések azt sugallták, hogy a jelen eredmények nem elfogultak a módszertani szempontból kevésbé szigorú vizsgálati eljárások miatt, és hogy az eredmények hasonlóak tetszőleges képzettségi szintű diákok esetén.

3. táblázat: A potenciális moderátorok hatásai

Változó	N	Átlagos ES	CI
Randomizáció			
Igen	19	0,31*	0,18–0,43
Nem	43	0,30*	0,22–0,38
Elő/utó mérés			
Igen	41	0,29*	0,21–0,37
Nem	21	0,26*	0,15–0,36
Megbízható kimeneti mérték használata ◇			
Igen	260	0,23*	0,19–0,27
Nem	120	0,41*	0,35–0,47
Érvényes kimeneti mérték használata ◇			
Igen	169	0,27*	0,22–0,32
Nem jelentette	211	0,30*	0,26–0,35
A jelentés forrása ◇			
Önmaga	330	0,28*	0,24–0,31
Más (megfigyelő, iskolai jegyzőkönyv)	50	0,37*	0,28–0,47
Diákok képzettsége			
Érettségi előtt	19	0,20*	0,08–0,31
Érettségizett	43	0,31*	0,23–0,39

Megjegyzés: N = teljes mintavétel; ES = hatásfok; CI = konfidenciaintervallum.

*Azt jelöli, hogy az átlagos hatás jelentősen különbözik a nullától a 0,05 szinten.

◇Minden egyes tanulmányban számos különböző kimenet lehet, ezért 380 itt az N.

ÉRTEKEZÉS

Ahogy előre megjósoltuk, a 62 tanulmányból nyert adatok azt jelzik, hogy a kontrollcsoportokhoz viszonyítva a szolgálati tanulás programban részt vevő diákok jelentős előnyre tettek szert öt kimeneti területen: az önmagukhoz való viszonyukban, az iskolához és a tanuláshoz való hozzáállásukban, az állampolgári elkötelezettség területén, a szociális kompetenciáikat tekintve és a tanulmányi eredményeikben is. Ezek a kutatási eredmények alátámasztják azoknak a pedagógusoknak a nézetét, akik állítása szerint a szolgálati tanulás programok többszörösen javára válnak a különböző képzettségi szinten álló diákoknak. Ebbe a többszörös jótékony hatásba beletartozik az élnépszerűség és az önbecsülés növekedése, jobb hozzáállás az iskolához és az oktatáshoz, a közösségben való részvétellel kapcsolatos jobb hozzáállás és magaviselet, valamint a vezetéshez és az empátiához kapcsolódó szociális készségek erősödése. A szolgálati tanulás programok oktatói és támogatói számára azonban valószínűleg a tanulmányi eredmények javulásának viszonylag magas átlaga ($ES = 0,43^6$) a legfontosabb kutatási eredmény. Például a jelenlegi törvényhozás (No Child Left Behind = semelyik gyerek nem maradhat le) politikai és adminisztratív értelmezése nyomást helyez az iskolákra, hogy az általános és középiskolás korú gyerekek tanulmányi eredményeit javítsák. E felé a cél felé vezethetne a jól összeállított szolgálati tanulás programok szélesebb körű alkalmazása.

A nemrégiben összeállított szolgálati tanulás jógyakorlat-normák listája – amely azt hangsúlyozza, hogy mely elemeket kell bevenni a szolgálati tanulásba, hogy a minőségét továbbfejlesszék – is gyakorlati megerősítést kapott, éppen ahogy feltettük. Legalábbis arra a négy elemre, amit meg tudtunk vizsgálni – a tantervi kapcsolatok, a fiatalok beleértéslési lehetősége, a közösségben való részvétel és a reflexió (National Youth Leadership Council 2011) – igaznak bizonyult. Minden egyes tanulmány, függetlenül attól, hogy a négy javasolt gyakorlat közül hányat tartalmazott, jelentős pozitív átlagos hatást tudott felmutatni a négy vizsgált területen (az átlagos ES 0,27 és 0,43 között volt). Mi több, azok a programok, amelyek mind a négy javasolt gyakorlatot hasznosították, átlagosan kétszer akkora hatásnövekedést tudtak felmutatni, mint azok, amelyekben egyetlen javasolt gyakorlatot sem alkalmaztak (0,35 a 0,17 helyett). Ezzel együtt az eredmények

⁶ COHEN (1988) a társadalomtudományok számára a következő irányelveket adja: a kis hatásfok tipikusan 0,1 és 0,23 közé esik, közepes a hatásfok 0,24 és 0,36 között, és 0,37 vagy afölött nagy.

nem voltak annyira nyilvánvalók, mint reméltük, mivel az, hogy egy program többet is alkalmazott a javasolt gyakorlatok közül, nem eredményezett automatikusan magasabb átlagos hatásfokot. Ezen azt értjük, hogy azok a programok, amelyek csak egy jó gyakorlatot alkalmaztak (átlagos $ES = 0,30$), összességükben ugyanolyan sikeresnek tűntek, mint azok, amelyek kettőt ($ES = 0,27$), hármat ($ES = 0,33$) vagy négyet ($ES = 0,35$). Ráadásul azoknak a programoknak az átlagos hatása, amelyekbe két jó gyakorlatot is bevettek, nem különbözött lényegesen azokétól, amelyekbe egyet sem.

Ezek a kutatási eredmények nemcsak arra mutatnak, hogy a javasolt gyakorlatok alkalmazása a résztvevők javára válik, hanem arra is, hogy a jövőbeni kutatásokban különbséget kell majd tenni aszerint, hogy egyes jó gyakorlatok fontosabbak lehetnek, mint mások, és vizsgálni kell, hogy a többféle jó gyakorlat hogyan hat a résztvevőkre és a program más összetevőire, és ezáltal a kimenetre. Továbbá a reflexió volt az egyetlen olyan javasolt gyakorlat, amit legalább a tanulmányok felében alkalmaztak, ebből arra következtetünk, hogy a jelenlegi szolgálati tanulás programok létrehozóinak talán elkerülni a figyelmét sok javasolt elem potenciális jelentősége.

Megkötések és javaslatok a jövő kutatásai számára

Ez a tanulmány a kiadott és a nem publikált jelentések módszeres keresésén alapult, csak kontrollcsoportos tanulmányokat vett górcső alá, és azt találta, hogy a kevésbé közkedvelt módszertani jellemzőjű tanulmányok (pl. randomizált tervezés vagy megkérdőjelezhető pszichometriai jellemzőjű mérték használata) sem jártak kisebb hatással. Ezek a körülmények megerősítene a fő kutatási eredményünkben, ami az, hogy a szolgálati tanulás programok számos módon válnak a résztvevők javára. Mindamelllett értekezésünknek vannak korlátai, amelyek azt vetítik elő, hogy a jövő kutatásai hogyan tudnak még előrébb jutni. Hat javaslatot teszünk. Először is, a tanulmány menetének teljes leírása alapvető fontosságú. Számos vizsgált jelentés információi egy adott lényeges kérdésben hiányosak voltak, vagy egyáltalán nem tartalmaztak arra utalást.

Először tehát a tanulmányi eljárásokról egy teljes körű jelentés elkészítése szükséges. Azért csak négyet tudtunk vizsgálni az érettségi előtti szolgálati tanulás jógyakorlat-normák nyolc eleme közül, mert a többi négy elem (sokszínűség, értelmes szolgálati

lehetőségek, a program időtartama és intenzitása, az előrehaladás monitoringja) gyakorlatilag hiányzott a jelentésekből. Lehet, hogy ezeket a gyakorlatokat nyomon követték, de a szerzők túl ritkásan tárgyalják ezeket – ha egyáltalán – ahhoz, hogy bármilyen statisztikai analízist erre építhessünk. Továbbá a résztvevők jellemzőinek befolyását nem tudtuk feltárni (pl. származás vagy nem), mivel számos tanulmányban nem közöltek erre vonatkozó adatokat. Ezenfelül több olyan adatra lenne szükség, amelyben többszörös hatást vizsgálnak, különösen a tanulmányi eredményeket tekintve. Csak a tanulmányok 17%-a vizsgálta ilyen módon a kimenetet. Ha teljesebb körű információ áll rendelkezésre *a)* a javasolt gyakorlatok kombinációinak lehetséges használatáról, *b)* a résztvevők jellemzőiről és *c)* a bekövetkező változtatásokról a többszörös kimenetet tekintve, akkor a szolgálati tanulás programoknak és azok hatásának áthatóbb vizsgálata lesz lehetséges.

Másodszor, csak nagyon kevés volt az alsós, a felsős és az érettségizett korosztályt vizsgáló tanulmányok körében a kontrollcsoportot alkalmazó leírás. Ez az eredményeink általánosíthatóságát elsősorban a középiskolás és főiskolás diákokra szorítja le, és arra mutat, hogy a jövő tanulmányainak több olyan programot is vizsgálni és értékelni kell majd, ami a fiatalabb és idősebb korosztályok tanulóit érinti. Lehetséges, hogy egyes jó gyakorlatok fontosabbak a fiatalabbaknak (pl. az életkori fejlődésük szempontjából megfelelő szolgálati lehetőségek), mások pedig az idősebbeknek (pl. a fiatalok véleményének kikérése a tervezésben).

Harmadrészt, számos módszertani jellemzőt lehetne fejleszteni a jövő kutatásainak. A szerzőknek azon kellene lenniük, hogy több pszichometriailag értelmes értékelést és randomizált tervezést használjanak. A „Társadalmi hozzáállás és készségek” kérdőíve egy olyan kérdőív, amit kifejezetten a szolgálati tanulásra fejlesztettek ki, és megbízhatóság és érvényesség szempontjából is teszteltek (MOELY–MERCER–ILUSTRE–MIRON–MCFARLAND 2002). Érthető, hogy egyes tanulmányokban nem lehet a tanulókat randomizálni, amennyiben ők azért választják a szolgálati tanulás kurzust, hogy bizonyos tanulmányi követelményeknek eleget tegyenek; ugyanakkor a randomizáció hiánya potenciálisan szelekciós torzításhoz vezet. Azok a tanulók, akik saját maguk választják a szolgálati tanulás programot, könnyen lehet, hogy jelentős mértékben különböznek azoktól, akik nem érdeklődnek ezek iránt a programok iránt, és ezek a különbségek a kimenetre is hatással lehetnek. Ennélfogva fontos, hogy a szolgálati tanulásos és a nem

szolgálati tanulásos csoportok kezdeti állapotát előteszteléssel vizsgáljuk. A pszichometriailag értelmes elő- és utóteszteken, valamint a randomizált tervezésen felül fontos a szolgálat utáni adatgyűjtés, hogy a szolgálati tanulás program hatásai és tartóssága megbecsülhető legyen.

Negyedszer, túl sok tanulmány (a jelen értekezés kimeneteinek 87%-a) a diákok ön-reflexióin alapul. Ha egy főiskolás diák úgy nyilatkozik, hogy szándékában áll szavazni, lehet, hogy ez nagyban különbözik a valós viselkedésétől az egyetemi, önkormányzati vagy országgyűlési választásokkor. Hasonlóképpen a diákok társadalom felé való elkötelezettségének leírása is torzulhat a társadalmi elvárások miatt. Új megközelítéseket fejlesztenek – például az elemek leszámlálásának technikáját – azért, hogy kiszűrjék a társadalmi elvárások okozta torzítást az önjellemzéseknél (HOLBROOK–KROSNICK 2010). Az önmagunkról írt reflexió hasznos lehet, de jobb, ha más, társaktól, tanároktól, szülőktől vagy külső megfigyelőktől származó adatok egészítik ki. Hasonlóképpen – bár szívmelengető hallani, hogy a diákok azt írják, hogy a tanulmányi eredményük javult a szolgálati tanulás program tapasztalatainak következtében – alapvető fontosságú, hogy ezt objektívebb információforrásból is megerősítsék.

Ötödször, számos esetben nekünk kellett döntést hoznunk, hogy vajon az adott szolgálati tanulás programban a Nemzeti Ifjúsági Vezetők Tanácsának 2011-es szabványát követik-e – nemcsak azért, mert amint már említettük, a jelentésekben limitált mennyiségű információ állt rendelkezésünkre, hanem azért is, mert az említett szabványok nincsenek egyértelműen a gyakorlatra alakítva. Például, a szabvány az értelmes szolgálatot tekintve (amit ebben a tanulmányban nem értékeltünk ki az információ hiánya miatt) más tényezők mellett hangsúlyozza, hogy a szolgálati tanulási tapasztalatnak értelmes és személyes szempontból is lényeges szolgálati tevékenységbe kell bevonnia a résztvevőket, kapcsolódnia kell a tantervhez, és folyamatos reflexiós tevékenységet kell magába foglalnia, ami az egyént önmaga és a közösséghez fűződő viszonya elemzésére sarkallja (National Youth Leadership Council 2011). Alapvető fontosságú, hogy a szolgálati tanulás területén dolgozók konkrétabb irányvonalakat szabjanak arra vonatkozólag, hogy mit értenek azon, hogy valaki megfelel ezeknek a szabványoknak, és így az egyes esetekben világos legyen, hogy a norma betartása teljesül-e vagy sem. Bár a jelenlegi normák logikai szempontból kényszerítő erejűek, nem világosak és nem elég specifikusak, ezért nem lehet majd alátámasztani, hogy betartásuk közvetlenül jobb kimeneti eredményekhez vezet.

Hatodszor, és végezetül, olyan vizsgálatok, amelyek megkísérlik beazonosítani, hogy mi okoz változást a diákokban, rendkívül hasznosak lennének. Jó példa erre egy nemrég megjelent tanulmány (REINDERS–YOURNISS 2009). Longitudinális elemzésük a diákok tevékenységeinek összetevőit vizsgálja, és azt, hogy a diákok maguk hogyan értelmezték, és milyennek találták ezeket a tevékenységeket. Az eredmények alátámasztották azt a modellt, amely szerint a szükséglet szenvedőkkel való közvetlen kapcsolat, egymásra hatás, idővel befolyásolta a kamaszok segítőkészségét, ami aztán nagyobb társadalmi elkötelezettséghez vezetett. Segítene hatékonyabb programokat összeállítani, ha lennének még tanulmányok, melyek azt vizsgálják, hogy a szolgálati tanulás során mi mihez vezet.

Összefoglalva, ez a tanulmány bizonyítja, hogy a szolgálati tanulás programok jó hatással vannak a diákok hozzáállására, szociális viselkedésmintáira és tanulmányi előmenetelére. Továbbá, a javasolt gyakorlatok – mint pl. a reflexió – használata, úgy tűnik, hogy jobb eredményekhez vezet. Ezek a kutatási eredmények biztatók azon pedagógusok számára, akik a szolgálati tanulást a tanulmányok részévé teszik, és további kutatásokra bátorít, hogy még jobban megérthessük, milyen feltételek segítik leginkább a diákok növekedését a szolgálati tanulás programokban.

A fordítás alapja

Christin I. CELIO – Joseph DURLAK – Allison DYMICKI: A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education* 2011. 34/2. 164–181. DOI: 10.5193/JEE34.2.164. https://www.tamtu.edu/profcenter/documents/Meta-AnalysisoftheImpactofSLonStudentts_2011.pdf

IRODALOM

- AMMON, M. S. – FURCO, A. – CHI, B. – MIDDAGH, E. (2002): *A profile of California's CalServe service-learning partnerships, 1997–2000*. California Department of Education, Sacramento.
- ANDERSON, S. (1998, September): *Service learning: A national strategy for youth development*. George Washington University, Washington (DC). Retrieved from www.gwu.edu/~ccps/pop_svc.html

- ASTIN, A. W. – VOGELGESANG, L. J. – MISA, K. – ANDERSON, J. – DENSON, N. – JAYAKUMAR, U. – SAENZ, V. – YAMAMURA, E. (2006): *Understanding the effects of servicelearning: A study of students and faculty*. Retrieved from University of California, Los Angeles, Higher Education Research Institute. Website: http://www.heri.ucla.edu/PDFs/pubs/reports/UnderstandingTheEffectsOfService-Learning_FinalReport.pdf
- BILLIG, S. H. (2002): Adoption, implementation, and sustainability of K–12 service-learning. In: A. Furco és S. H. Billig (szerk.): *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Information Age, Greenwich (CT).
- BILLIG, S. H. (2009): Does quality really matter: Testing the new K–12 servicelearning standards for quality practice. In: B. E. Moely, S. H. Billig és B. A. Holland (szerk.): *Advances in service-learning research. Vol. 9. Creating our identities in service-learning and community engagement*. Information Age, Greenwich (CT). 131–158.
- BILLIG, S. H. – ROOT, S. – JESSE, D. (2005): The relationship between quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing the professional wisdom. In: S. Root, J. Callahan és S. H. Billig (szerk.): *Advances in servicelearning research. Vol. 5. Improving service-learning practice: Research on models that enhance impacts*. Information Age, Greenwich (CT). 97–115.
- BLYTH, D. A. – SAITO, R. – BERKAS, T. (1997): A quantitative study of the impact of service-learning programs. In: A. S. Waterman (szerk.): *Service learning: Applications from research*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ). 39–56.
- BOSS, J. A. (1994): The effect of community service work on the moral development of college ethics students. *Journal of Moral Education* 23. 183–98. DOI: 10.1080/0305724940230206
- Campus Compact (2009): 2008 service statistics: Highlights and trends of Campus Compact’s annual membership survey. Campus Compact, Boston (MA). Retrieved from <http://www.compact.org/wp-content/uploads/2009/10/2008-statistics1.pdf>
- COHEN, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. kiad.). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ).
- CONRAD, D. – HEDIN, D. (1982): The impact of experiential education on adolescent development. *Child and Youth Services* 4. 57–76. DOI: 10.1300 /J024v04n03_08
- CONWAY, J. M. – AMEL, E. L. – GERWIEN, D. P. (2009): Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning’s effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology* 36. 233–245. DOI: 10.1080/00986280903172969

- CUMMING, G. – FINCH, S. (2005): Inference by eye: Confidence intervals and how to read pictures of data. *American Psychologist* 60, 170–180. DOI: 10.1037/0003-066X.60.2.170
- DURLAK, J. A. – WEISSBERG, R. P. – DYMNIKI, A. B. – TAYLOR, R. D. – SCHELLINGER, K. B. (2011): The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82, 405–432.
- EYLER, J. – GILES, D. E. – SCHMIEDE, A. (1996): *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices and reflections*. Vanderbilt University, Nashville (TN).
- EYLER, J. – GILES, D. E. – STENSON, C. M. – GRAY, C. J. (2001): *At-a-glance: What we know about the effects of service-learning on students, faculty, institutions, and communities, 1993–2001*. Retrieved June 15, 2009, from the National Service-Learning Clearinghouse website: <http://www.servicelearning.org/pubs/materials/L054>
- GILES, D. E. – EYLER, J. (1994): The impact of a college community service laboratory on students' personal, social, and cognitive outcomes. *Journal of Adolescence* 17, 3 27–339. DOI: 10.1006/jado.1994.1030
- GRAY, M. J. – ONDAATJE, E. H. – FRICKER, R. – GESCHWIND, S. – GOLDMAN, C. A. – KAGANOFF, T. – KLEIN, S. P. (1998): Coupling service and learning in higher education: The final report of the evaluation of the Learn and Serve America, higher education program. RAND Corporation, Santa Monica (CA).
- HAMILTON, S. F. – ZELDIN, S. R. (1987): Learning civics in the community. *Curriculum Inquiry* 17, 407–420. Retrieved from <http://www.jstor.org/action/showPublication?journalCode=curreinqu>
- HARWOOD, A. M. – RADOFF, S. A. (2009): Reciprocal benefits of mentoring: Results of a middle school–university collaboration. In: B. E. Moely, S. H. Billig és B. A. Holland (szerk.): *Advances in service-learning research: Vol 9. Creating our identities in service-learning and community engagement*. Information Age, Greenwich (CT). 131–158.
- HEDGES, L. V. – OLKIN, I. (1985): *Statistical methods for meta-analysis*. Academic Press, Boston (MA).
- HOLBROOK, A. L. – KROSNICK, J. A. (2010): Social desirability bias in voter turnout reports: Tests using the item count technique. *Public Opinion Quarterly* 4, 37– 67. DOI: 10.1093/poq/nfp065
- KRAMER, M. (2000): *Make it last forever: The institutionalization of service learning in America*. Corporation for National Service, Washington (DC).

- LARKIN, R. – MAHONEY, A. (2006): Empowering youth to change their world: Identifying key components of a community service program to promote positive development. *Journal of School Psychology* 44. 513–531.
- Learn and Serve America (2010): What is service-learning? Retrieved March 16, 2010, from <http://www.servicelearning.org/what-service-learning>
- LEMING, J. S. (2001): Integrating a structured ethical reflection curriculum into high school community service experiences: Impact on students' sociomoral development. *Adolescence* 36. 33–45. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&jid=ADO&site=ehost-live>
- LIPSEY, M. W. – WILSON, D. B. (2001): *Practical meta-analysis*. Sage Publications, Thousand Oaks (CA).
- MARKUS, G. B. – HOWARD, J. P. – KING, D. C. (1993): Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 15. 410–419. DOI: 10.3102/01623737015004410
- MELCHIOR, A. – BAILIS, L. N. (2002): Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth: Findings from three national evaluations. In: A. Furco és S. H. Billig (szerk.): *Advances in service learning research: Vol. 1. Service-learning: The essence of the pedagogy*. Information Age, Greenwich (CT). 201–222.
- MEYER, S. (2006): *Texas center for service-learning: Evaluation of K–12 SCP and CHESP programs*. RMC Research, Denver (CO).
- MOELY, B. E. – MERCER, S. H. – ILUSTRE, V. – MIRON, D. – MCFARLAND, M. (2002): Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service learning. *Michigan Journal of Community Service-learning* 8/2. 15–26.
- MORGAN, W. – STREB, M. (2001, March): Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly* 82. 155–169. DOI: 10.1111/0038-4941.00014
- National Research Council (1999): *How people learn*. National Academies Press, Washington (DC).
- National Service-Learning Cooperative (1998): *Essential elements of service learning*. National Youth Leadership Council, St. Paul (MN).
- National Youth Leadership Council (2011): *K–12 service-learning standards for quality practice*. Retrieved from <http://www.nylc.org/k-12-service-learning-standards-quality-practice>
- PARKER-GWIN, R. – MABRY, J. B. (1998): Service learning as pedagogy and civic education: Comparing outcomes for three models. *Teaching Sociology* 26/4. 276–291.

- PERRY, J. L. – KATULA, M. C. (2001, July): Does service affect citizenship? *Administration and Society* 33/3. 330–365.
- REINDERS, H. – YOURNISS, J. (2009): School-based required community service and civic development in adolescents. *Applied Developmental Science* 10. 2–12. DOI: 10.1207/s1532480xads1001_1
- SHADISH, W. R. – MONTGOMERY, L. M. – WILSON, P. – WILSON, M. R. – BRIGHT, I. – OKWUMABUA, T. (1993): Effects of family and marital psychotherapies: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 61. 992–1002. DOI: 10.1037/0022-006X.61.6.992
- SHADISH, W. R. – NAVARRO, A. M. – MATT, G. E. – PHILLIPS, G. (2000): The effects of psychological therapies under clinically representative conditions: A metaanalysis. *Psychological Bulletin* 126. 512–529. DOI: 10.1037/0033-2909.126.4.512
- SKINNER, R. – CHAPMAN, C. (1999): *Service-learning and community service in K–12 public schools*. Retrieved from the National Center for Education Statistics website: <http://nces.ed.gov/surveys/frss/publications/1999043/index.asp>
- WHITE, A. (2001): *Meta-analysis of service-learning research in middle and high schools*. (Unpublished doctoral dissertation.) University of North Texas, Denton.

SÁROSI TÜNDE

POLGÁRI SZOLGÁLAT FRANCIAORSZÁGBAN

I. AZ ÖNKÉNTES TEVÉKENYSÉGEK

„Hasznosnak lenni önmaguk és a közösség számára. Együtt sokkal többet tehetünk. A tudásomat másokkal megosztva nagyon sokat tanulok önmagamról, az igazi természetemről. Energiát áldozva másokra igazi erőre tehetünk szert. A hasznosság hatalma. Polgári szolgálat – egy küldetés mindenki számára a köz szolgálatában.” – Ezekkel a mondatokkal hívja fel a figyelmet az önkéntesség fontosságára legújabb kampányvideójában (Service civique 2018) a francia Polgári Szolgálat Ügynöksége.

Több lehetőség közül is választhatnak azok a fiatalok, akik Franciaországban önkéntes tevékenységekben szeretnének részt venni.

A polgári szolgálat keretén belül alapvetően az önkéntesség két formáját különböztetjük meg.

1. A szerződöttetett polgári szolgálat

Ez a fajta polgári szolgálat a 16 és 25 év közötti fiatalok számára nyújt lehetőséget arra, hogy 6–12 hónapon keresztül a törvényben meghatározott kilenc terület valamelyikén a nemzet és a közösség érdekeiben tevékenykedjen. A szolgálatot vállaló fiatal az állam által fizetett támogatásban részesül, amit a fogadó szervezet plusz anyagi hozzájárulással egészíthet ki. A szolgálat nonprofit szervezeteknél vagy közjogi jogi személyeknél, Franciaországban vagy külföldön végezhető.

A szakképzettség megszerzésére irányuló szakmai gyakorlattal ellentétben a polgári szolgálat elsősorban a cselekvés révén az állampolgári nevelést helyezi fókuszba. A szolgálatnak minden fiatal számára hozzáférhetőnek kell lennie, tekintet nélkül képzettségükre vagy korábbi nehézségeikre.

2. Az önkéntes polgári szolgálat

Az önkéntesség a polgári szolgálat másik formája, amely a 25 év felettiek számára nyújt lehetőséget arra, hogy 6–24 hónapig közhasznú egyesületeknél és alapítványoknál folytassanak tevékenységet. Az önkéntesek állami támogatást nem kapnak, a pénzügyi hozzájárulás a fogadó szervezet részéről lehetséges.

3. Az önkéntesség egyéb formái

A polgári szolgálat magában foglalja az önkéntesség egyéb formáit is, például:

- az európai önkéntes szolgálatokat (European Voluntary Service), melynek segítségével a 18–30 éves fiatalok külföldre utazhatnak, hogy ott önkéntesmunka-projektekben vegyenek részt,
- a szolidaritáson és segítségnyújtáson alapuló nemzetközi önkéntes szolgálatokat (EU Aid Volunteers, Európai Önkéntes Humanitárius Segítségnyújtási Hadtest),
- a nemzetközi vállalati önkéntességet, melynek keretében a vállalat támogatja dolgozóit, hogy önkéntes munkát végezzenek egy meghatározott jó cél érdekében. Ennek során a résztvevő munkatársak a mindennapi munkától eltérő környezetben és feladatkörben ismerhetik meg egymást.

Ezek a programok azonban a saját rendelkezéseik és szabályzataik alapján működnek.

4. A katonai szolgálat

Az átlagosan 10 hónapig tartó kötelező sorkatonai szolgálatot 1996-ban törölte el az akkori francia köztársasági elnök, Jacques Chirac.

5. Általános nemzeti szolgálat

A francia államfő, Emmanuel Macron egy olyan minimum egy hónapig tartó, mindenki számára kötelező szolgálat bevezetését tervezi, melynek keretében a 16 év körüli fiúk és lányok jótekonysági és civil szervezeteknél vagy az egészségügyben is teljesíthetnék a szolgálatot. A hadsereg keretein belül hagyományos katonai kiképzésben vehetnének részt, illetve a rendőrség és a tűzoltóság is fogadná a fiatalokat (BRIOULET 2018).

6. *Action social* (szociális cselekvés, a francia iskolai közösségi szolgálat)

Dr. Bodó Márton Marseille-ben végzett esettanulmánya részletesen bemutatja ezt a fajta, minden tanuló számára kötelező iskolán kívüli szolgálatot. A Lycée de Provence nevű 12 évfolyamos egyházi intézmény *Projet d'Action Sociale* programja a következő négyes struktúrán alapul: Tapasztalat, Reflexió, Cselekvés, Fejlődés. A diákok a választott tevékenységtől függően egy tanév alatt 20–30 órát teljesítenek. A kísérés a referensek feladata, akik beszélgetnek a diákokkal, illetve értékelik őket a trimeszterek végén. A 21 különböző szolgálati tevékenység a következő 6 kategóriába sorolható:

- találkozás, animáció;
- személyes kísérés, segítség időseknek;
- hátrányos helyzetűek támogatása;
- tevékenységek gyerekekkel;
- korrepetálás;
- személyre szabott egyéni tevékenységek (BODÓ 2019).

II. A POLGÁRI SZOLGÁLAT KIALAKULÁSA

Ha a polgári szolgálat kialakulásának kutatása során az első lépésekre is kíváncsiak vagyunk, akkor a francia forradalom idejére kell visszatekintenünk. 1789-ben a Jourdan–Delbrel-törvény előírta, hogy minden 20 és 25 év közötti francia fiatal férfit kötelező érvényűen be kell sorozni a hadseregbe. A törvény 1. paragrafusa kimondja, hogy „minden francia ember katona és a saját hazája védelmének kell áldoznia magát” (CATROS 2007). Ezt tekinthetjük a polgári szolgálat első megjelenési formájának.

Bár a fent említett rendeletet a francia restauráció idején, 1818-ban XVIII. Lajos a francia hadsereg újrászervezése céljából eltörölte, ám az 1870-es francia–porosz háború után ismét bevezetésre került. Az 1872-ben életbe lépő Cissei törvény sorshúzás alapján előírta a 6 hónaptól akár 5 évig terjedő kötelező katonai szolgálatot.

A modern értelemben vett kötelező katonai szolgálat Franciaországban 1905-től volt rendeletben. A kötelezettség minden, a törvény által meghatározott korú férfire vonatkozott, és az ez alóli felmentés csak orvosi igazolással volt lehetséges. A kezdeti időkben a szolgálat 2 évig tartott, ám ideje a 20. század folyamán fokozatosan csökkent, és a 90-es évek közepére átlagosan elérte a 10 hónapot.

Az évek során azonban a társadalmi különbségek a hadseregen belül is kiéleződtek. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező „behívottak” nem ugyanolyan feltételek mellett teljesítették a szolgálatot, mint akik nem rendelkeztek oklevéllel. Egyre többen tekintették haszontalan és értelmetlen kötelezettségnek. 1996. február 22-én Jacques Chirac, francia köztársasági elnök bejelentette döntését, miszerint szakszerűbbé kívánja tenni a nemzeti hadsereget, ezért a következő évtől felfüggeszti a kötelező nemzeti (katonai) szolgálatot (Service National). Így megszűnt a nemzeti védelem megszervezésére létrehozott, több mint két évszázados, kötelező gyakorlat.

2005-ben rendőrökkel való összetűzés során két fiatal életét veszítette, melynek hatására több hétig tartó zavargáshullám tört ki először a külvárosokban, majd Franciaország más területein is. A felkelések az 1968-as májusi lázadásokra emlékeztettek, mely felhívta a figyelmet a társadalmi kohézió és a szolidaritás erősítésének szükségességére.

Ennek hatására állami költségvetési beruházások következményeképpen 2010-ben életbe lépett a polgári szolgálatot (Service Civique) létrehozó törvény,¹ és megalakult a Polgári Ügynökség (Agence du Service Civique).

2015-ben François Holland, akkori köztársasági elnök közleményt adott ki az egyetemes polgári szolgálat (Service Civique Universel) létrehozásáról. A program egyetemessé válik: bármelyik 25 év – vagy nehéz helyzetben élők esetén 30 év – alatti fiatal jelentkezhet a szolgálatra, hogy megtapasztalja az együttélés, a polgári elköteleződés különböző formáit.

¹ A polgári szolgálatra vonatkozó törvények és rendeletek listája a tanulmány végén az irodalomjegyzékben található.

III. A FRANCIA POLGÁRI SZOLGÁLAT ELEMZÉSE

A 2010. március 10-i törvény által létrehozott Service Civique (polgári szolgálat) célja, hogy ösztönözze és támogassa a fiatalok állampolgári szerepvállalását Franciaországban. A törvény életbelépése óta a franciaországi programban 6 év alatt 130 000 fiatal vett részt. A francia állam 2020-ra 350 000 fiatal bevonását tűzte ki célul. Jelen tanulmányban a polgári szolgálat első szerződöttetett, tehát nem az önkéntesség klasszikus formája kerül elemzésre. A következőkben a „polgári szolgálat” kifejezés minden esetben a szerződéses, állami finanszírozással járó programokat jelenti és az „önkéntes” szót is az ebben résztvevő, szolgálatot végző személy leírására használjuk.

Ez a fajta polgári szolgálat nyitva áll a 16–25 év közötti, illetve 30 éves korig a nehéz helyzetben lévő fiatalok számára.

Az önkéntes kötelezettségvállalás 6–12 hónapos időtartamra szól, és a kilenc terület egyikén teljesíthető, melyek a következők:

- Kultúra és szabadidő: például a nehézségekkel küzdő fiatalok kulturális tevékenységekhez való hozzáféréseinek elősegítése;
- Nemzetközi fejlesztés és humanitárius cselekvés: például a gyermekek iskolázásának segítése a fejlődő országokban;
- Oktatás mindenki számára: például a nehézségekkel küzdő fiatalok kulturális tevékenységekhez való hozzáféréseinek előmozdítása;
- Környezet: például gyermekek érzékenyítése a szelektív hulladékgyűjtésre;
- Sürgős beavatkozás válság / vagy vészhelyzet esetén: például a természeti katasztrófa által károsított területek rekonstrukciójának segítése és a lakosság támogatása;
- Emlékezet és állampolgárság: például a történelmi helyszínek nagyobb helyreállítási projektjein való részvétel;
- Egészségügy: például a serdülők felvilágosítása és érzékenyítése a kockázatos magatartásokról;
- Szolidaritás: például hajléktalan emberek támogatása;
- Sport: például fogyatékossgal élő emberek segítése sporttevékenységükben.

A polgári szolgálatban részt vevő segítő

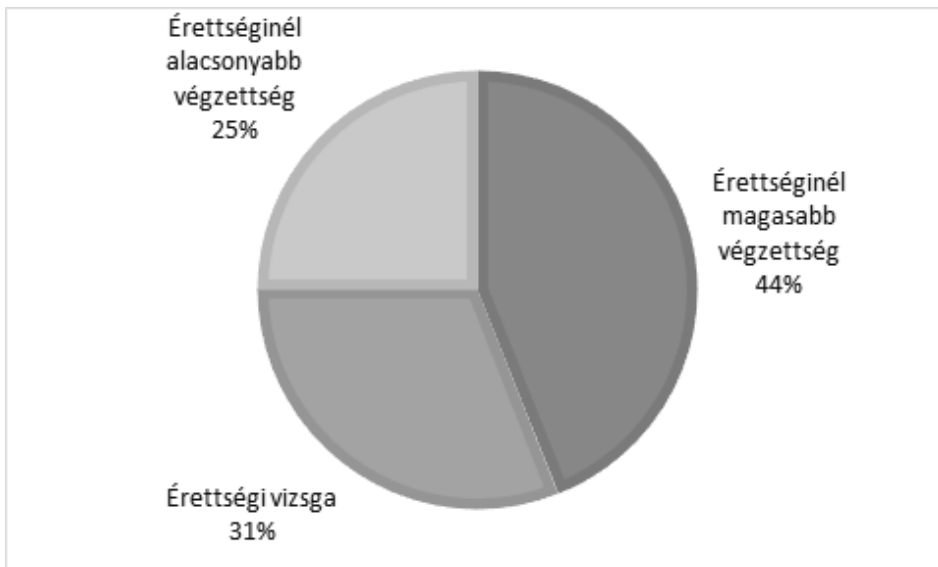
A szolgálat teljesítése minden francia nemzetiségű vagy olyan más országból származó fiatal számára elérhető, aki több mint 1 éve hosszú távú tartózkodási engedéllyel rendelkezik és Franciaország területén lakik. A Polgári Szolgálat Ügynöksége felügyeli és biztosítja a feltételeit annak, hogy az egyenlőség érdekében a feladatokhoz vagy más néven küldetésekhöz minden állampolgár hozzáférjen az önkéntesek társadalmi helyzetét, képzettségét, nemét, életkorát, származását, kultúráját és lakhelyét is figyelembe véve.

A szervezetek szabadon választhatják ki azokat a segítőköt és önkénteseket, akiket szívesen látnak, de tiszteletben kell tartaniuk a társadalmi sokszínűség elvét. A polgári szolgálat nemcsak a diákok vagy a fiatal diplomások számára, hanem mindenki számára elérhető. A polgári szolgálat küldetéseiből nem zárhatók ki az oklevéllel vagy minősítéssel nem rendelkező fiatalok. Előre meghatározott képzettségek, készségek, szakmai tapasztalatok nem lehetnek szükséges feltételei a szolgálati tevékenységnek. A tudásra való képesség és a motiváció az, amire szükség van egy tevékenység teljesítéséhez. Amennyiben arra szükség van, a szervezet képzést szervezhet az önkéntes számára bizonyos készségek elsajátításának céljából. A Polgári Szolgálati Ügynökség úgy rendelkezett, hogy az önkéntesnek jelentkező nehéz helyzetben élők fiatalok előnyt élveznek egy-egy küldetés önkénteseinek kiválasztásánál.

Egy polgári szolgálatos programnak biztosítania kell a fiatalok kapcsolatát másokkal. A küldetéseknél kerülni kell az adminisztratív vagy számítógép mögött végzett feladatok nagy részét és inkább a többi résztvevővel közvetlen kapcsolatot lehetővé tevő tevékenységeket kell előtérbe helyezni.

A Polgári Szolgálat Ügynökségének egy 2016-os vizsgálata alapján² a szolgálatra jelentkező fiatalok életkora 21,4 év. A több mint 130 000 fiatal vizsgáló kutatásban a nemek aránya a nők felé tolódik el, 58,2%-uk nő, 41,8%-uk férfi. A szolgálatba lépéskor 48%-uk munkahelykereső, 33%-uk tanuló, 14%-uk munkanélküli és 4%-uk fizetett munkavállaló volt. A végzettséget tekintve, a fiatalok 44%-a érettségi utáni tanulmányokat folytatott, 31%-a érettségizett és 25%-uk alacsonyabb szintű végzettséggel rendelkezett (1. ábra).

² L'Agence Service Civique: Collectivités territoriales, Accueillir des jeunes en Service Civique, 2016.



1. ábra: A polgári szolgálatot teljesítő segítők végzettsége
(Forrás: saját szerkesztés a L'Agence Service Civique 2016-ban végzett kutatása alapján)

Az Agence du Service Civique (Polgári Szolgálat Ügynöksége) megbízásából a francia Ifop (Institut français d'opinion publique, Francia Közvéleménykutató Intézet) 2015-ben kutatást végzett a szolgálat megítéléséről a fiatalok körében. A „Les jeunes et le Service Civique : connaissance, représentations et potentiel d'attractivité” Ifop pour l'Agence du Service Civique 2015. októberi kutatása néhány hónappal a program ötödik évfordulója után valósult meg.

A mintában 1001 16 és 25 év közötti francia fiatal vett részt. A vizsgálatban kvótás mintavétel biztosította a reprezentativitást, mely nemre, korra és a családfenntartó foglalkozására nézve tekinthető érvényesnek. A mintát régiók és településtípusok szerint rétegezték. A kikérdezés 2015. október 12 és 16 között online önkitöltős kérdőív alapján történt.

A statisztikai adatelemzés lehetőséget nyújt arra, hogy megmérje az egyes felmérési eredményekhez tartozó bizonytalanság mértékét. Ez a bizonytalanság a megfigyelt érték mindkét oldalán elhelyezkedő konfidencia (megbízhatóság) intervallumban fejeződik ki. Ez a hibahatár a minta nagyságától és a megfigyelt százalékos értéktől függően változik. Jelen kutatásban az 1001 főből álló minta esetében a mért 10%-os eredmény hibahatára 1,8, így a valódi százalékos érték 8,2% és 11,8% közé esik.

A tanulmány a 16 és 25 év közötti fiataloknak a polgári szolgálatról meglévő ismer-

reteinek mérésére alapul, annak módozataira és módszereire és a megvalósítást hátráltató tényezők beazonosítására fókuszál. Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezettek többsége hallott már a szolgálatról, ám ismereteik nagy részben felszínesek, hiányosak. A fiatalok a polgári szolgálat megvalósítására valódi érdeklődést mutattak, de az igazi szándék, hogy bekerüljenek egy szolgálati programba és kihasználják annak előnyeit, még várat magára.

A 16–25 évesek (96%) szinte mindegyike hallott már a polgári szolgálatról. 66%-uk ismeri a szolgálatot, és tudja, mi az, 30%-uk hallott róla, de pontosan nem tudja meghatározni a programot. A hatékony kommunikációt és információátadást alátámasztja, hogy ezzel szemben csak 4% nem hallott róla az érintett lakosság körében. Inkább az alacsonyabban iskolázott fiatalok mondják azt, hogy kevésbé ismerik a polgári szolgálatot. Az érettségi vizsgánál alacsonyabb végzettségűek 55–60%-a, az érettségizettek 69%-a és a felsőoktatásban diplomát szerző és egyetemi végzettségűek 72%-a tudja meghatározni a program mibenlétét. A vidéki és az elszigetelt települések lakói nem tűnnek tájékozatlanabbnak az átlagnál (70% a 66%-kal szemben).

A megkérdezett fiatalok 4%-a mondta, hogy azelőtt már részt vett polgári szolgálatos tevékenységben. Az elemzés részletes eredményei alapján nem lehet egy pontos önkéntes profilt meghatározni; mégis úgy tűnik, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező fiatalok – a legtöbb diplomás vagy a társadalmi szférában dolgozók – kevésbé nyitottak a polgári szolgálat elvégzésére.

A tájékozódás fontosabb forrásai a polgári szolgálatról a hagyományos média – a televízió és a rádió. Ezenkívül az információszerzésben szerepet játszik még a család és a környezet, a barátok, az iskola és az oktatók is. A 16–17 éves korosztály leginkább a családban hall a szolgálatról és annak lehetőségeiről.

Annak ellenére, hogy a megkérdezettek jelentős százaléka hallott már a programról, mégis a fiatalok többnyire úgy érzik (61%), hogy rosszul tájékoztatták őket. Csak 39%-uk mondja azt, hogy jól informált a polgári szolgálatról.

A kutatás 11 kvíz kérdés formájában is vizsgálta a 16–25 éves fiatalok ismereteit a témáról. Azok között, akik hallottak már a polgári szolgálatról, általában 8 (vagy annál több) helyes válasz született. A legelterjedtebb információ, hogy a polgári szolgálat érettségi vizsga teljesítése nélkül is végezhető (92%), valamint az a tény, hogy a program nyitva áll a 16–25 éves korosztály előtt (86%). Ugyanakkor a válaszadók 11%-a tévesen

úgy véli, hogy a polgári szolgálat kötelező, és 19%-a, hogy nem áll nyitva a fogyatékkal élő fiatalok számára.

A 16–25 éves fiatalok többségének (85%) jó véleménye van a polgári szolgálatról. A válaszadók 11%-a nagyon jó, és 1%-a nagyon rossz képet alakított ki magában a programról. Az eredmény összefüggésben áll a megkérdezett iskolai végzettségével: a diplomával rendelkező fiatalok kevésbé gondolják pozitívnak a szolgálatot, mint az átlag. Úgy tűnik, hogy a polgári szolgálat ismerete is befolyásolja a válaszokat. A témával kapcsolatban a legelkessebbek azok a fiatalok, akik már részt vettek ilyen típusú tevékenységben.

A tanulmány szerint a 16. és 25. életévüket betöltött fiatalok többsége a szolgálatot a polgári szerepvállalás egyik jó eszközének tekinti (93%), és nagy része úgy gondolja, ez jó módja annak, hogy hasznosak legyenek a többiek számára (91%). Öt válaszadóból négy úgy véli, hogy a szolgálat lehetőséget nyújthat a különböző kultúrák és különböző háttérű fiatalok (83%) találkozására, és erősítheti a Franciaországhoz és a köztársaság értékeihez való tartozás érzését (80%). Azoknak a fiataloknak az aránya, akik egyetértnek abban, hogy a polgári szolgálat jelentős előnyt jelenthet a munkaerőpiacon (69%), alacsonyabb. A megkérdezettek a társadalmi funkciók mellett a szakmai karrier hasznosságát is megemlítik (28%), míg a pénzügyi nyereség csak nagyon kis arányban (6%) motiválja a válaszadókat.

A válaszadók fele azt állítja, hogy érdekli a polgári szolgálat egy esetleges tevékenységének elvállalása (54%), míg 46%-uk nem élne ezzel a lehetőséggel. A polgári szolgálat iránti elköteleződés a fiatal népesség bizonyos szegmenseiben erősebb. A nők (58%, szemben a férfiakkal: 49%) és a kevésbé iskolázottak (61%, szemben a diplomás fiatalokkal: 41%) nagyobb arányban vennének részt a polgári szolgálati programban.

A polgári szolgálat küldetesei

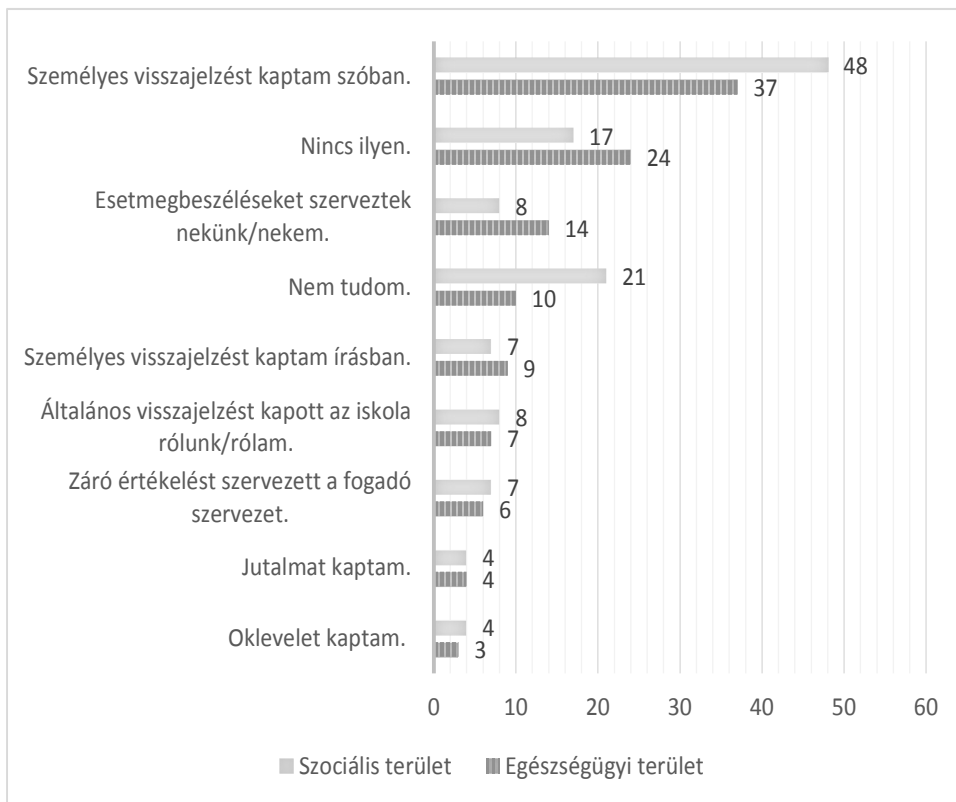
Az önkéntesek legalább 6, legfeljebb 12 hónapot tölthetnek küldetésben (átlag 8 hónapot). Ezt az időtartamot nem hosszabbíthatják meg. A szolgálatot teljesítő fiataloknak legalább 24 órát kell tevékenyedniük hetente. Az állam havonta pénzbeli juttatásokat ad az erre vállalkozóknak, melyet a fogadó intézmény további támogatással egészít ki (470,14 € + 106,94 €).

Ellentétben a szakmai gyakorlattal, a polgári szolgálat célja nem a képzés alatt

megszerzett ismeretek és készségek gyakorlatban való kipróbálása. Az önkéntes a társadalom számára hasznos küldetésben vesz részt, ahol ezáltal állampolgárként önmaga is gazdagodik. Andrew Furco egy tanulmányában a szolgálati tanulás tipologizálását mutatja be (FURCO 1996). A szolgálati programok különböző fajtáit az alapján választja szét, hogy mi az elsődleges céljuk és mi van a középpontban. Minden programtípusnál meghatározza a szolgálati tevékenység kedvezményezettjeit, és bemutatja, hogy inkább a szolgálatra és / vagy a tanulásra fekteti a hangsúlyt. A közösségi szolgálat programok abban különböznek a tapasztalati tanulás más megközelítéseitől, hogy céljuk, hogy a szolgálat egyformán javára váljon a szolgálatot teljesítőnek és az azt elfogadónak, valamint hogy egyformán összpontosítson a segítségnyújtásra és a tanulásra. A polgári szolgálat a közösségi szolgálathoz hasonlóan olyan tevékenységekben való részvételt biztosít, melyben a szolgálat és – ezzel egy időben – a szolgálati tevékenységnek a résztvevőkre gyakorolt jótékony hatása is a fókuszban áll.

A kutatásban megkérdezett fiatalok főleg olyan programokat részesítenek előnyben, melyekben támogatást és segítséget tudnak nyújtani rászorulóknak (43%, 47% a nők esetében), illetve részt tudnak venni a rendezvények megszervezésében (31%). A tudás átadásának segítése (17%, 20% a férfiaknál) és a prevenciós üzenetek terjesztése (9%) kevésbé vonzó feladatok.

Az Ifop kutatása során kapott eredmények rámutatnak arra, hogy az információs átadás, illetve annak a hiánya döntő jelentőségű a polgári szolgálat megvalósításában. Miután a felmérés során a megkérdezetteket tájékoztatták a szolgálat különböző módozatairól, az önkéntességről, az időtartamról és a kapott előnyökről, a fiatalok érdeklődőbbekké váltak a téma iránt. Az érdeklődés jelentősen nőtt attól a pillanattól kezdve, amikor a fiatalok részletes tájékoztatást kaptak a polgári szolgálatról. A program iránti érdeklődés elmulasztásának oka elsősorban az a tény, hogy a 16–25 éves fiatalok életében az iskolai és egyetemi pályafutásnak és a szakmai elhelyezkedésnek prioritása van. A megkérdezettek 37%-a azt mondja, hogy már van munkája, és ezért nem hagyhatja azt el. A polgári szolgálatot ellenző emberek 42%-a azt állítja, hogy nem kapnak kellő mértékben fizetést (2. ábra).



2. ábra: A polgári szolgálatot ellenzők indokai

(Forrás: saját szerkesztés a „Les jeunes et le Service Civique : connaissance, représentations et potentiel d’attractivité” című, Ifóp által készített kutatási eredményeket bemutató tanulmány alapján)

A fogadó intézmények

A szolgálatot nonprofit szervezeteknél vagy magánszemélyeknél lehet letölteni Franciaországban vagy bizonyos esetekben külföldön is. A program bevezetésének célja, hogy mozgósítsa a fiatalokat a társadalmi és környezeti kihívásokkal szemben, valamint hogy olyan élethelyzetet teremtsen a 16 és 25 év közötti fiatalok számára, melyek között fejlődni tud a személyiségük, ki tudják bontakoztatni képességeiket, erősödik az önbizalmuk, és személyes elköteleződés alakulhat ki bennük.

A szolgálat a nemzeti hovatartozás, az állampolgári tudatosság és aktivitás erősíté-

sén túl célul tűzte ki a különböző társadalmi és kulturális közegekből származó fiatalok megismertetését is egymással, a társadalom sokféleségével. A polgári szolgálat küldetésének ugyanúgy hasznosnak kell lennie a fiatal, mint az őt fogadó közösség és általánosságban a társadalom számára is, ezért a tevékenység kiválasztásánál figyelembe kell venni az adott terület és az ott lakók igényeit és szükségleteit. A polgári szolgálatot akkor tekinthetjük optimálisnak, ha a közösség érdekét szolgálja. Ezáltal a lakóhelyén szolgálatot teljesítő fiatal megtapasztalhatja a társadalmi összetartozás és a közösségi élet előnyeit.

A szolgálati küldetésnek politikailag semlegesnek és vallásmentesnek kell lennie, így például egy politikai megmozduláson, felvonuláson vagy tüntetésen való részvétel nem képezheti a program részét.

A polgári szolgálatot leginkább közösségi szervezetekben, egyesületeknél (humanitárius, sport stb.) töltенék a fiatalok (39%).

Tevékenységi területek

A törvény által meghatározott 9 terület nem különül el teljesen egymástól. A tevékenységeket vizsgálva látható, hogy a területek sokszor egymással keverednek, átfedéseket hoznak létre. A következő rész egy-egy terület néhány jellegzetes tevékenységét ismerteti.

1. Kultúra és szabadidő

A környezeti terület mellett (36%) ez a terület áll leginkább az érdeklődés középpontjában (34%). Az ilyen jellegű programok célja a kultúrához való hozzáférés megkönynyítése a fiatalok számára. A közösség falain kívül megrendezett tevékenységek más szokások, hagyományok megismerésén alapszik. A könyvtárakban, médiatárakban, iskolákban szervezett kulturális programokon kívül parkok, kertek, strandok is helyet adhatnak egy-egy ilyen jellegű kezdeményezésnek, hogy közelebb hozzák a kultúrát az ifjúsághoz.

A terület tevékenységei közé tartozik a kulturális dokumentumok házhoz szállítása

is. Ma Franciaországban a 60 év felettiek aránya meghaladja a francia népesség 23%-át. Míg a könyvtár beiratkozási aránya a népesség 17%-a, a regisztrációs arány a 60 év felettiek körében csak 11%, és a 75 év felettiek között csak 7%. A dokumentumok házhoz szállítása megkönnyíti a közönség szélesebb körű hozzáférését az olvasáshoz és könyvtári forrásokhoz. A könyvek elvitele és átadása a fogyatékkal élő közönségnek is nagy segítséget nyújt, és a mozgásképtelen vagy elszigetelten élő embereknek biztosítja az olvasáshoz és kultúrához való jogukat.

2. Nemzetközi fejlesztés és humanitárius cselekvés

Számos nemzetközi szolidaritási projekt próbálja mozgósítani a fiatalokat annak érdekében, hogy tapasztalatot szerezzenek más területek problémáiról, nehézségeiről és azok fejlesztési lehetőségeiről. A program keretében a fiatal néhány hétig kíséri a szolgálatot, részt vesz olyan nemzetközi tevékenységben, melynek során fotó, videó vagy cikkek formájában jelentéseket készít élményeiről. Az önkéntes például blogot hozhat létre, hogy a francia nyilvánosság figyelmét felhívja olyan kényes kérdésekre, mint az idegen népek és kultúrák elfogadása, az emberi jogok védelme, a fenntartható fejlődés, az éghajlatváltozás hatása vagy az erdőirtás.

3. Oktatás mindenki számára

Az oktatási területen folyó küldetések egyik fontos célja a iskolai kudarc megakadályozása. Ennek keretében az önkéntes segíthet megírni a házi feladatot a segítségre szoruló tanulónak. Az írástudatlanság leküzdése és az olvasás népszerűsítése érdekében könyvtári programokat szervezhetnek a kisebbeknek. A minőségi iskolán kívüli tevékenységek megszervezését meg lehet valósítani az iskolák és a kulturális-, sport- és más társadalmi-oktatási intézmények összekapcsolásával.

Az oktatási tevékenységek egyik fontos feladata, hogy lehetőséget nyújtson mindenki számára a digitális eszközök hozzáféréséhez. Ezeket különböző képzések, műhelyek és számítógépes eszközök workshopjainak megrendezésével érhetik el.

A kötelező iskoláztatás egész időtartama alatt a társadalmi kohézió elősegítése ér-

dekében az önkéntes segíthet megerősíteni a kapcsolatot a diákok, az iskola és a család között. Elmegy a szülőkhöz, részt vesz iskolai kirándulások és alkalmi rendezvények (iskolai ünnep, farsang, karácsony) szervezésében és lebonyolításában a tanárokkal, gyerekekkel és családokkal.

4. Környezet

A leginkább az érdeklődés középpontjában lévő tevékenységi területek közé tartozik (36%). A területhez szorosan kapcsolódik az élelmiszerhulladék és a környezetszennyezés elleni küzdelem, valamint a fenntartható fejlődés elősegítése. Céljuk a hulladék újrahasznosításának előmozdítása, komposztok felállítása, a kémiai anyagok használatának elkerülése. A szolgálatban részt vevő fiatalok az ökotermeléssel, a fenntartható várossal és az ökológiai kertekkel foglalkozó műhelyek megtartása mellett a globális felmelegedési problémákra is felhívják a figyelmet.

A küldetés önkéntesei a természeti örökség fejlesztésében, értékeinek megosztásában vesznek részt. A veszélyeztetett természeti területek javítása érdekében felhívják a nyilvánosság figyelmét ezen helyek értékeire és különböző túraútvonalakat ismertetnek meg velük. A tengerpartokon nagy hangsúlyt fektetnek a hulladék összegyűjtésének szükségességére, tájékoztatnak a „dohányfüstmentes” és a „csikk nélküli” strandokról és a megelőzés fontosságáról. Más intézményekkel, könyvtárakkal együttműködve előadásokat és érzékenyítő foglalkozásokat tarthatnak a témában.

5. Sürgős beavatkozás válság / vagy vészhelyzet esetén

Biztonságos közlekedés kialakítása céljából az önkéntesek ezen a területen városi utak fejlesztésében, gyermekek iskolába való csoportos kísérésében, úgynevezett „pedibusok” kialakításában, kerékpárutak kialakításának projektjeiben vehetnek részt. A közlekedésbiztonsággal kapcsolatos előadások a polgárok tájékoztatása és érzékenyítése szempontjából fontosak. Az önkéntesek elmagyarázzák a gyermekeknek a gyalogos szerepét a közlekedésben, az esetleges kockázatokat különösen az iskola utáni zebrán

való gyalogos átkelésnél. Ismertetik a legfontosabb kockázatokat, például a balesetek és fulladások megelőzésének módjait.

Az ezen a területen működő programok a természeti katasztrófák által sújtott populációk támogatását is célul tűzte ki. Ilyen például az árvíz-kockázattal sújtott területek védelme esetén városi tájékoztató dokumentum bemutatása és terjesztése, a helyi önkormányzat által létrehozott óvintézkedések közlése vagy figyelemfelkeltő kampányban való részvétel.

6. Emlékezet és állampolgárság

Az emlékezet és állampolgárság területe a legkevésbé kedvelt terület az összes között, a fiatalok csak 15%-a vállal ilyen jellegű tevékenységeket.

Az ezen a területen elhelyezkedő önkéntes az adott helység történetéből kiindulva segít abban, hogy az ott lakók megértsék, hogyan fejlődött ki a lakosság és a város öröksége. A szolgálatban részt vevő összegyűjti a helyi lakosok emlékeit, élménybeszámolóit, és hozzájárul a terület kulturális és történelmi örökségének védelméhez azzal, hogy ezeket az „ősöktől” származó történeteket terjeszti. Az összegyűjtött anyagokból kiállításokat szervezhet, illetve az ismertetés történhet például iskolákban, rekreációs központokban vagy nyugdíjas otthonokban szervezett előadások és rendezvények keretében. Az adott terület történetének felfedezése mellett intézmények múltját is kutathatják a szolgálatra jelentkezők, és az ebben való részvételre ösztönözni kell a lakosokat is. A szolgálat során a fiatal kapcsolatot teremt a lakosokkal, megismeri a terület különböző hagyományon alapuló eseményeit és tevékenységeit.

A terület a fiatalok állampolgári szerepvállalásának előmozdítását is célul tűzte ki, és arra akarja ösztönözni az önkénteseket, hogy vegyenek részt a polgári akciók rendezvényein iskolákban, szabadidős és szociális központokban, ifjúsági szervezeteknél és fiatalokat fogadó intézményekben.

7. Egészségügy

A polgári szolgálatban részt vevő önkéntes feladata az egészséges életmódról és a jóllétról való információterjesztés, a prevenció fontosságának hangsúlyozása. Az egészségre nevelés témakörében a tevékenység lehet fiatalokkal kapcsolatos függőségek ismertetése, táplálkozási programok és más tájékoztató anyagok kidolgozása és bemutatása. Az önkéntes az egészséges életmód és a sport gyakorlatának előmozdítása érdekében találkozókot, megbeszéléseket szervez a kiskorúak részére iskolákban, szabadidő központokban, szüni-dei táborok alkalmával. A tudatosság növelése céljából bemutatja a legújabb orvosi kutatások eredményeit, workshopokat szervez az egészséges táplálkozás témakörében, elősegíti a kiegyensúlyozott étrend tudatosítását. Tájékoztodik az aktuális élelmiszersegély-programokról, és biztosítja a rászorulókat tájékoztatását a témában. Munkájával részt vesz a szenvedélybetegségek és a helytelen életmód elleni küzdelemben.

Az egészségügyi intézmények betegeinek és a szociális intézmény lakosainak megsegítésére vállalkozhat. Eligazíthatja a betegeket, családjaikat és látogatóikat a recepción, vagy segítséget nyújthat a fogyatékkal élőknek és a betegeknek az intézményben való eligazodásban, helyváltoztatásban. Megnyugtatta és meghallgatja a szorongó betegeket, oldja a feszültségüket, tájékoztatja őket a várakozási időről.

8. Szolidaritás

A szolidaritás területen a nemzedékek közötti szolidaritásra hívja fel a figyelmet. Olyan tevékenységek tartozhatnak ide, mint például az idős vagy önállóságukat elvesztő emberek meglátogatása, kísérése kulturális eseményekre, kirándulásokra és könyvek elszállítása az otthonukba.

A hátrányos helyzetű és / vagy a közösségbe újonnan érkezett szülők támogatása, azon szülőknek való segítségnyújtás, akik egyáltalán nem vagy nagyon keveset beszélnek franciául.

Idetartoznak azok a küldetések is, melyeket ápolási otthonokban vagy idősok otthonában végezhetnek az önkéntesek. Az ilyen típusú tevékenységek fő célkitűzései a magány és az idősok elszigeteltsége elleni küzdelem a Nemzeti Mobilizáció az Idősok Elszigeteltsége Ellen program keretében (Mobilisation Nationale contre L'Isolément des Agés = MONALISA).

Az önkéntes részt vesz az idős vagy elszigeteltség veszélyében élő ember egyé-

ni vagy kollektív kíséretében, meglátogatja őt otthonában vagy az intézményben, ahol él. Tevékenységeket, játékokat, kulturális vagy szabadtéri kirándulásokat szervez vagy műhelyeket tart főként az idősek digitális eszközökhöz való érzékenyítése céljából.

Az elszigetelt személyek szolgáltatáshoz való hozzáféréseinek elősegítése érdekében az önkéntes segíthet a mindennapi életben (orvoshoz vagy fodráshoz kísérés, bevásárlás), adminisztrációs és közigazgatási ügyek kezelésének megvalósításában, felvilágosítást adhat egészségügyi vagy biztonsági kérdések témájában.

A társadalom fontos feladata, hogy kapcsolatot teremtsen a generációk között (kapcsolatot hozzon létre egy idősek otthona és egy iskola között). A szolgáltatnak olyan tevékenységeket kell előnyben részesítenie, melyek támogatják az idősek és a fiatalok közötti interakciókat, például felolvasások, beszámolók vagy színházi műhelyek formájában.

9. Sport

A sport területe kevésbé közkedvelt (16%) a fiatalok körében, pedig fontos a tudatosság fejlesztése ezen a területen is. Az állampolgárság elveinek tiszteletben tartása mellett a sport megtanítja a szabályok és mások tiszteletben tartását, küzd az igazságos fair play játék értékeiért, és a sportesemények során a fiatalok egymás közt folytatott párbeszédére ösztönöz.

A fiatalok mobilitásának előmozdítása érdekében a program során a fiatalok olyan tevékenységekben vehetnek részt, amelyek a sportot az integráció eszközeként használják. A kirekesztéssel fenyegetett népességcsoportok (fizikai, pszichológiai, szellemi, szociális) számára különböző sportolási lehetőségeket nyújt. Akár a városban, akár az elzárt vidéki lakóhelyeken élő fiatalokat (középiskolásokat, tanulókat vagy végzettség nélküli fiatalokat) ifjúsági bemutató műhelyek keretében megismertetik a sporthoz kapcsolódó tevékenységekkel, munkalehetőségekkel és a képzési rendszerrel.

IV. A FRANCIA POLGÁRI SZOLGÁLAT, A MAGYAR ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT ÉS A FRANCIA POLGÁRI ÖNKÉNTESÉG ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Bár mindhárom szolgálat alapvetően nagyon hasonló célokat tűzött ki maga elé, sok téren jócskán találunk különbséget a programtípusok között. Az 1. táblázat ezeket a jellegzetességeket próbálja felvázolni.

Az egyik legszembeötlőbb különbség, hogy míg a polgári szolgálat és az önkéntesség valóban „önkéntes”, tehát szabad választáson alapul, addig az iskolai közösségi szolgálat elvégzése kötelező, az érettségi vizsga megkezdésének alapfeltételeként jelenik meg a középiskolás diákok részére.

A francia szolgálatoknál megfigyelhető, hogy a nemzeti és társadalmi kohézió erősítése központi szerepet játszik, míg ez a magyar rendszerről nem mondható el. A személyiségfejlesztés mind a francia polgári szolgálat, mind a magyar iskolai közösségi szolgálat kiemelt célja.

Magyarországon a közösségi szolgálat a középiskolás diákok számára kötelező iskolán kívüli tevékenység, Franciaországban a szolgálaton való részvétel egyéni döntés alapján történik, és egészen 25, illetve 30 éves korig lehetséges, az önkéntességnek pedig nincsen felső korhatára.

A két szolgálat területei között több átfedést is találunk, ilyen például a kultúra és szabadidő, oktatás, környezetvédelem, katasztrófavédelem, egészségügy, sport területei, melyek mind a két rendszerben megjelennek. Összességében bár a tevékenységek máshogyan kerülnek csoportosításra az egyes programoknál, mind a Polgári, mind az iskolai közösségi szolgálat keretén belül közel ugyanazok a feladatok végezhetők.

Franciaországban a Szolgálatért cserébe anyagi juttatást is kapnak a résztvevők, ám a magyarországi Közöségi Szolgálat anyagi érdektől mentes tevékenység. A tevékenységek minden esetben nonprofit intézményeknél, civil szervezeteknél, alapítványoknál, magánszemélyeknél végezhetők.

1. táblázat: A vizsgált programtípusok sajátosságai
(Forrás: saját szerkesztés)

	A francia polgári szolgálat	A magyar iskolai közösségi szolgálat	A francia polgári önkéntesség
A program célja	<ul style="list-style-type: none"> –állampolgárságra nevelés –társadalmi érzékenyítés, a társadalmi sokszínűség elfogadása –nemzeti kohézió erősítése –tapasztalatok és készségek elsajátítása 	<ul style="list-style-type: none"> –közösségépítés –aktív állampolgárságra nevelés –önkéntességre nevelés –személyiségfejlesztés –pályaorientáció (BODÓ 2015) 	<ul style="list-style-type: none"> –az önkénteseket fogadó intézmény tevékenységének megismertetése –az önkéntes tevékenységek haszna, mint emberi érték –segítségnyújtás –társadalmi kohézió
A segítő személye	16–25 év közötti fiatal (nehéz helyzetben lévők esetében 30 éves korig)	középiskolás diákok	25 év feletti személyek
A program területei	9 terület: –kultúra és szabadidő –nemzetközi fejlesztés és humanitárius cselekvés –oktatás mindenki számára –környezet –sürgős beavatkozás válság / vagy vész-helyzet esetén –emlékezet és állampolgárság –egészségügy –szolidaritás –sport	8 terület: –egészségügyi –szociális és jótékonyági –oktatási –kulturális és közösségi –környezet- és természetvédelemi –katasztrófavédelmi –az óvodás korú, sajátos nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal, az idős emberekkel közös sport- és szabadidős tevékenységek –egyes rendőrségi feladatok ellátására létrehozott szerveknél bűn- és balesetmegelőzés	nincs megkötés
Lehetséges fogadó szervezetek	nonprofit intézmények, civil szervezetek, alapítványok, magánszemélyek	nonprofit intézmények, civil szervezetek, alapítványok, magánszemélyek	a közösség javát szolgáló szervezetek és alapítványok, magánszemélyek
A program ideje	6–2 hónap (nem meghosszabbítható) minimum 24 óra / hét	50 óra	6–24 hónap
A program jellege	fakultatív / választható	kötelező (az érettségi vizsga megkezdésének feltétele)	fakultatív / választható
A program anyagi támogatása	kötelező állami támogatás és további anyagi juttatás a fogadó intézmény részéről (470,14 € + 106,94 €)	anyagi érdektől független tevékenység, nincs anyagi támogatás	anyagi juttatás adható a fogadó intézmény részéről

V. A POLGÁRI SZOLGÁLAT ÉRTÉKELÉSE

A Polgári Szolgálat Ügynöksége minden évben megvizsgálja a fejlődés ütemét és értékeli a munkát. A vizsgálat kiemelten fontos eleme az önkéntesek, a szolgálatot teljesítő fiatal segítők elégedettsége. Külön figyelmet szentelnek annak, hogy a szolgálatra jelentkezők jól érezzék magukat küldetésük teljesítése alatt. Annak érdekében, hogy az Ügynökség pontos visszajelzéseket kapjon a programok megvalósításával és a szolgálat teljesítésével kapcsolatban, felkéri az önkénteseket, hogy a küldetés befejezése után töltsenek ki egy online kérdőívet. A kérdőív megtalálható a Service Civique honlapján.

A Polgári Szolgálat Ügynöksége és a fogadó szervezetek által vezetett egyéb kutatások is azt a célt hordozzák, hogy a szolgálat minőségét a legpontosabb értékelés mellett tudják javítani.

Ez a fajta programértékelés a magyar iskolai közösségi szolgálat rendszerében is megtalálható, hiszen az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézete évente végez vizsgálatokat a hatékonyság növelése érdekében a diákok és az iskolák bevonásával.

Végezetül érdemes megjegyeznünk, hogy a Polgári Szolgálat Ügynökségének 2017-es felméréséből kiderül, hogy a fiatalok legnagyobb számban (29%) a munkába állás előtt kötelezik el magukat a szolgálat teljesítésére. 26%-uk a középiskola befejezése után közvetlenül vállalja a feladatot, és csak 17%-uk teljesíti azt a középiskolai éve alatt. Az általános iskolából kikerülve 15%-uk határoz úgy, hogy valamelyik területen tevékenykedik.

Összevetve ezt a magyar rendszerrel, ahol az érettségi vizsga megkezdésének alapfeltétele az iskolai közösségi szolgálat, felvetődhet a kérdés, hogy valóban a legjobb korosztály lett-e megcélozva ezzel a kötelezettséggel. Elképzelhető, hogy egy ilyen jellegű önkéntességre nevelő program nagyobb haszonnal tudna működni az egyetemi vagy főiskolai hallgatók esetén a felsőoktatásban eltöltött időszakban, ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy az iskolai közösségi szolgálat céljai közt megfogalmazott személyiségfejlesztésre, közösségépítésre és pályaeorientációra valóban a középiskolás korosztálynak van kiemelt szüksége.

IRODALOM

- BODÓ Márton (2015): *Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésének tapasztalatai*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- BODÓ Márton (2019): Esettanulmány a marseille-i lycée de provence szociális cselekvés programjáról, avagy egy nemzetközi közösségi szolgálat jó gyakorlat adaptív leírása. Lásd füzetünkben: 77 –107. old.
- BRIOULET, Cyril (2018): Le service national obligatoire va durer un mois à l'âge de 16 ans. <https://www.ladepeche.fr/article/2018/06/26/2825291-service-national-obligatoire-va-durer-mois-age-16-ans.html> (Utolsó megtekintés: 2019. február 24.)
- CATROS, Philippe (2007): « Tout Français est soldat et se doit à la défense de la patrie » (Retour sur la naissance de la conscription militaire). <https://journals.openedition.org/ahrf/8993> (Utolsó megtekintés: 2019. február 24.)
- FURCO, Andrew (1996): Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. In: B. Taylor – Corporation for National Service (szerk.): *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Corporation for National Service, Washington (DC). 2–6. Magyarul lásd füzetünkben: 5 –13. old.

Az Agence du Service Civique tájékoztató kiadványai

- Agence du Service Civique (2016): Guide des Collectivités territoriales. Accueillir des jeunes en Service Civique. (Útmutató a helyi egyesületeknek. A fiatalok fogadása a polgári szolgálatban.) Paris.
- AGENCE DU SERVICE CIVIQUE (2016): Guide des Organismes. Du projet à l'accueil des jeunes en Service Civique. . (Útmutató a szervezeteknek. A projekttől a fiatalok fogadásáig a polgári szolgálatban.) Paris
- AGENCE DU SERVICE CIVIQUE (2016): Guide du Volontaire. Réussir sa mission de Service Civique, Paris. (Útmutató önkénteseknek. Sikeres program a polgári szolgálatban.)
- Cissey törvény (1872): Extraits annotés de la loi du 27 juillet 1872 sur le recrutement de l'armée et instructions sur les formalités relatives à l'engagement décennal. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k58182575.texteImage> (Utolsó megtekintés: 2019. február 24.)
- „Les jeunes et le Service Civique (2015): connaissance, représentations et potentiel d'attractivité”, Ifop pour l'Agence du Service Civique, Paris. Service Civique (2018): #LePouvoir Devenir Utile. <https://www.youtube.com/watch?v=jfUpXM-cPp4> (Utolsó megtekintés: 2019. február 24.)

- Le Parisien (2016): Chronologie: Les grandes dates du service militaire obligatoire. <http://www.leparisien.fr/espace-premium/actu/chronologie-les-grandes-dates-du-service-militaire-obligatoire-12-02-2016-5539485.php> (Utolsó megtekintés: 2019. február 24.)
- European Voluntary Service (EVS). <https://europeanvoluntaryservice.org/> (Utolsó megtekintés: 2019. február 24.)
- EU Aid Volunteers. https://eacea.ec.europa.eu/eu-aid-volunteers-0_fr (Utolsó megtekintés: 2019. február 24.)
- Ökumenikus Segélyszervezet: Vállalati önkéntesség. <https://www.segelyszervezet.hu/hu/vallati-onkentesség> (Utolsó megtekintés: 2019. február 24.)
- Service civique. <https://www.service-civique.gouv.fr/> (Utolsó megtekintés: 2019. február 24.)
- Le Service Civique depuis 2010. <https://www.service-civique.gouv.fr/page/le-service-civique-depuis-2010> (Utolsó megtekintés: 2019. február 24.)

A polgári szolgálatra vonatkozó törvények és rendeletek

Le service public de la diffusion du droit. <https://www.legifrance.gouv.fr/>

Décret n° 2017-1028 du 10 mai 2017 relatif au Service Civique des sapeurs-pompiers

Décret n° 2017-689 du 28 avril 2017 modifiant la partie réglementaire du code du service national relative au Service Civique

Loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté

Arrêté du 30 décembre 2015 portant approbation de la convention constitutive modificative du groupement d'intérêt public « Agence du service civique »

Arrêté du 19 mai 2015 portant sur la décision d'approbation de la convention constitutive modifiée du GIP

Loi n° 2010-241 du 10 mars 2010 relative au Service Civique

FAZEKAS ANNA – NAGY ÁDÁM – MONOSTORI KRISTÓF

GENERÁCIÓS PROBLÉMATÉRKÉP

A FIATALOK LEGÉGETŐBB PROBLÉMÁI A 2016-OS IFJÚSÁGKUTATÁS ALAPJÁN¹

Közhelyszerű tény, hogy a mai fiatalok jelentik a közeljövő erőforrását, de ugyanők alkotják a migrációra leginkább hajlamos társadalmi csoportot. Nem is kérdés tehát, hogy a közösség vagy társadalom számára kulcsfontosságú megismerni élethelyzetüket, életmódjukat, problémáikat, illetve meghatározni azt, hogy mit tehetünk annak érdekében, hogy ez az erőforrás ne vesszen el.

Magyarországon a rendszerváltást követő kutatások, különösen az ezredforduló óta megvalósuló nagymintás (8000 fős) ifjúságkutatási program – amely a 15–29 éves korosztály élethelyzetét igyekszik négyévenként rögzíteni² – alkalmas eszköz arra, hogy a jövőre vonatkozó következtetéseket megalapozó, átfogó képet festhessünk a magyar ifjúságról, még akkor is, ha az ifjúság ennél némileg bővebb korosztályt jelent, sőt maga is változó korcsoport. A posztmodern társadalomban az ifjúkor egyre inkább kitolódik, megjelenik a posztadoleszcencia jelensége (VASKOVICS 2000), ami összefügg az iskolai idő megnövekedésével: a mai ifjúsági élményvilág egyaránt különbözik a kisgyermeki élményvilág családközpontúságától és a felnőtt élményvilág társadalomközpontúságá-

¹ Jelen cikk létrejöttét a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatta. A kutatás teljesebb anyagát a megjelenés alatt álló *Margón kívül – magyar ifjúság kutatás 2016* című kötet (NAGY Ádám szerk., 2018) tartalmazza majd.

² Ifjúság2000, Ifjúság2004, Ifjúság2008, Magyar Ifjúság 2012, Magyar Ifjúság Kutatás 2016.

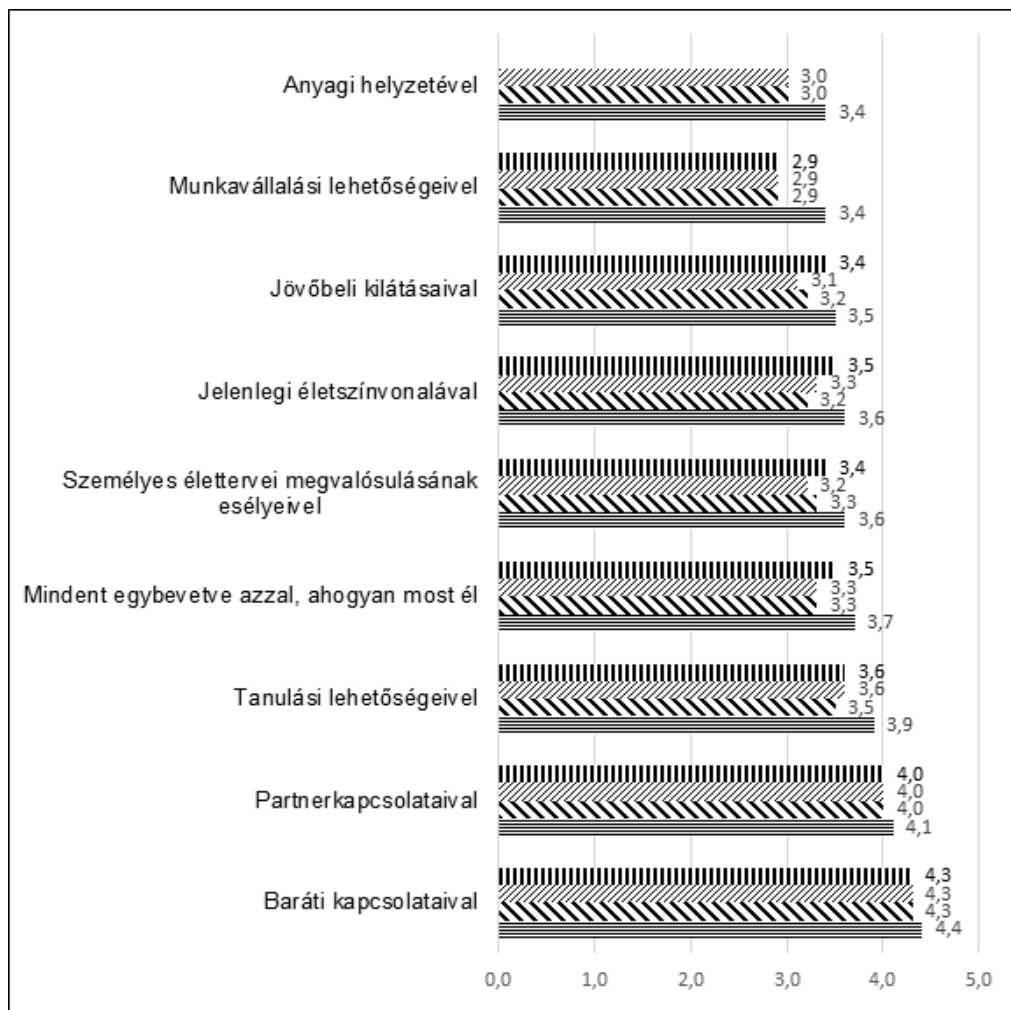
tól (BÖHNISCH 2000). Az ebben az önálló életszakaszban megjelenő jellegzetes problémák elemzése a sarkalatos életeseményekkel és különösen a mobilitási-migrációs szándékkal összefüggésben segíthet megérteni a fiatalok sajátos státusát.

ELÉGEDETTSÉG ÉS STÁTUSÉSZLELÉS

Az elégedettség különböző területeit látva összességében elmondható, hogy a fiatalok elégedésének mértéke jó néhány tényező esetében erősödött a legutóbbi adatfelvétel eredményeihez viszonyítva (1. ábra). A tanulási, valamint a munkavállalási lehetőségek, a jelenlegi életszínvonal és saját anyagi helyzet terén látható jelentősebb (0,4–0,5 értékű) növekedés. Ugyanez igaz a jelenlegi élethelyzettel való összegző elégedettség („mindent egybevetve azzal, ahogyan most él”) mértékének alakulására is. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a legfrissebb adatfelvétel értékeit tekintve, a felsorolt elemek rangsorában a jövőbeli kilátásokkal, a munkavállalási lehetőségekkel és az anyagi helyzetükkel (utóbbi kettőt tekintve a 2012-höz mért változások ellenére is) a legkevésbé elégedettek a fiatalok. A számtani közepstől kevésbé térnek el ezeknek a mutatóknak az értékei, így egyértelműen a legalacsonyabb szintű elégedettséget adó tényezőknek számítanak. Ezzel szemben a partnerkapcsolatok és baráti jellegű kapcsolatok megítélése bizonyul a legpozitívabbnak, ezt korábbi adatfelvételekre visszamenően is jól érzékelhetjük. Ugyanakkor a jelenlegi életszínvonallal és a személyes célok elérésének valószínűségével való elégedettséget mérő változók átlagértékei is inkább a legkevésbé elégedett tényezők köréhez állnak közel.

A legfrissebb adatfelvétel eredményei között az elégedettségen túl beszédes mutató, hogy a fiatalok 45 százaléka véli úgy, hogy az elmúlt tíz évben romlott az emberek életszínvonala (nem változott: 36%, javult: 19%). A saját élettér tekintetében pedig 29 százalékuk vélekedik hasonlóan, további 49 százalékuk pedig sem javulást, sem romlást nem tapasztalt családjának anyagi helyzetében az elmúlt tíz év viszonylatában (javult: 22%). Az ország gazdasági helyzetét tekintve harmaduk látja pesszimistán a közelmúltat (33%), 37 százalékuk stagnálást érzett, 30 százalékuk pedig javulást diagnosztizált. Az elmúlt tíz év megítéléséhez képest a közeljövőt már jóval optimistábban látják a fiatalok, bár tény, hogy a legnagyobb tábor a stagnálást rögzítő fiatalok alkotják mindhárom esetben. Az ország gazdasági helyzetének javulását várja 37 százalékuk, romlását 22 százalékuk (nem lesz változás: 41%). Az emberek életszínvonalát tekintve azonban negatí-

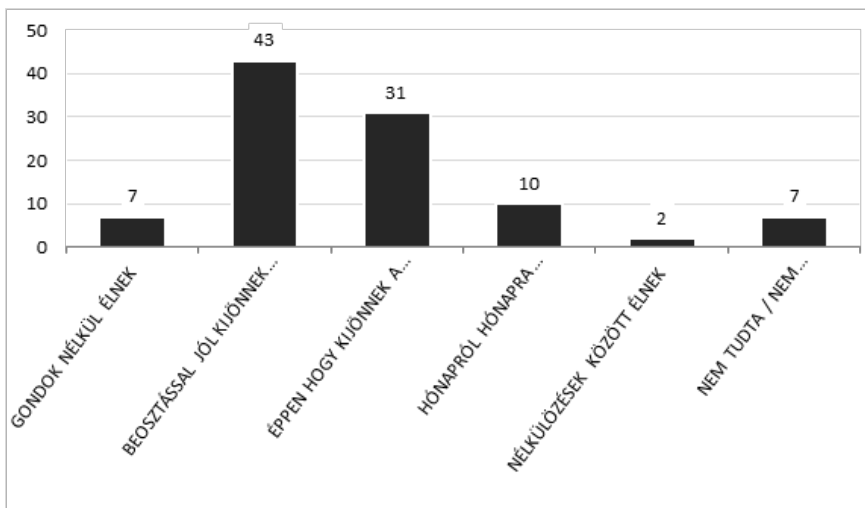
vabb képet kapunk: 26 százalék szerint romlás várható, miközben 33 százalékuk bízik a pozitív jövőképben e téren (stagnálást vízionál: 41%). A fiatalok saját családjuk anyagi helyzetének alakulását ezzel szemben pozitívabban látják. Mindössze 16 százalékuk érzi azt, hogy a közeljövőben romlani fog személyes életterének státusza, 37 százalékuk javulást feltételez. Azonban e kérdés esetében látható a stagnálást (azaz se nem romlik, se nem javul) valószínűsítő fiatalok legnagyobb aránya, 47 százalék.



1. ábra: Az elégedettség mértékének alakulása különböző területeken 2004 és 2016 között („Mennyire elégedett a következő tényezőkkel / dolgokkal?” – „1 = egyáltalán nem elégedett”, „5 = teljes mértékben elégedett”;

$N_{2004} = 7052$, $N_{2008} = 7427$, $N_{2012} = 7033-7840$, $N_{2016} = 7277-7924$; átlagértékek)

A fiatalok státuszszelését tekintve az aktuális képről nem csupán az elégedettség és a múlt–jövő dimenziójában kapunk képet, hiszen a szubjektív anyagi helyzetet is megismerhetjük. Az erre vonatkozó kérdés válaszai alapján jól látható, hogy a fiatalok családjainak életében a bevételek és kiadások hatékony elosztása fontos szerepet tölt be (2. ábra). A teljesen gondtalanul élő fiatalok csoportja mindössze 7 százalékot tesz ki, a rendszeres nélkülözések és anyagi gondok között élők aránya azonban 11 százalék. A legnagyobb csoportot azok a fiatalok alkotják, akik úgy vélik, hogy beosztásokat követve jól ki tudnak jönni a jövedelmükből, családjuk e téren könnyebben boldogul. Ugyanakkor van egy nagyjából a fiatalok egyharmadát kitevő tábor, akik számára a szigorúan beosztott anyagiak mellett is nehézkes egy-egy hónap átvészélése. A kérdésre adott válaszok teljességét árnyalja, hogy a fiatalok 7 százaléka nem tudott vagy nem akart választ adni. A válaszok összképét látva elmondható, hogy tízből 4-5 fiatal családjának (43%) rendszeres nehézség a bevételek és kiadások közötti egyensúlyozás. Ennél is szomorúbb kép, hogy közülük pedig minden negyedik (26%, amely a teljes minta 11%-a) esetben komoly gond a szerény jövedelmek beosztása, nélkülözés és szegénység jellemzi mindennapjaikat.



2. ábra: Szubjektív anyagi helyzet megítélése 2016-ban („Összességében hogy érzi, Önök anyagiilag...”; N = 8000; százalékos megoszlás)

IFJÚSÁGI PROBLÉMATERKÉP

A Global Shapers Community szervezet „Global Shapers Annual Survey (2017)” nevezetű nemzetközi kutatása két fő kérdésre kereste a választ: Miként látják a fiatalok a világot? Mit akarnak érte tenni? A beszámoló öt különböző fő téma mentén tagolta a fiatalok problémáit: 1. gazdaság és globális kilátások, 2. kormányzás és állampolgári elkötelezettség, 3. technológia és innováció, 4. értékek és társadalom, 5. üzlet és munkahely. A 31 495 megkérdezett fő összesen 186 különböző országból származik és a 18–35 éves korosztályba sorolható. A kérdőíves lekérdezések városokban és főként online történtek, bár számos helyszínen offline kitöltésre is sor került.

A megkérdezett fiatalok szerint harmadik éve folyamatosan – 49%-os egyetértéssel – a klímaváltozás és a környezeti pusztulás a legnagyobb globális probléma. A magyarázat egyik fő oka lehet, hogy több mint 91%-uk egyetért vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy tudományosan bebizonyított: az emberek felelősek a klímaváltozásért. Második és harmadik helyen a nagyméretű konfliktusok / háborúk (39%) és az egyenlőtlenségi problémák (31%) állnak, ezt követi a szegénység, a vallási konfliktusok és a kormányzati korrupció. Az eredményekre nincs befolyással a nem és a korosztály sem. Helyi szintű problémát vizsgálva a fiatalok a korrupciótól tartanak leginkább, és globálisan 47%-uk követeli a kormányzati elszámoltathatóságot és átláthatóságot. Érdekes, hogy az eurázsiai régióban a hazánkhoz közeli orosz–ukrán konfliktus tekintetében nem a háború, hanem éppen a korrupció jelenti a legnagyobb problémát. Ez arra mutathat rá, hogy a térségben a fiatalokra nagy hatással volt az orosz–ukrán ellentét, így nézeteikre is mély benyomást gyakorolt. Az egyenlőtlenség kialakulásának legfőbb okaként a jövedelmet (39%) és a diszkriminációt (36%) említették. A migrációs áramlat mint probléma csak a tizedik helyre került (10%). Arra a kérdésre, hogy kinek van a legnagyobb felelőssége abban, hogy világunk globális és helyi szinten is jobb váljon, a megkérdezettek 34%-a az individuum, míg 29%-uk a kormány szerepvállalását említette. A Föld populációjának több mint fele 30 évesnél fiatalabb személy, viszont 56%-uk úgy véli, hogy a nézeteikre nincsenek figyelemmel a döntéshozók. E tekintetben az európai régió második helyen áll 62%-os elégedetlenségi fokkal, Latin-Amerika és a Karib-tenger régiója mögött (66%). A hagyományos intézményeket illetően elmondható, hogy a legtöbbjükkel szemben a fiatalok bizalmatlanok. Legnagyobb bizalommal az akadémiákkal, iskolákkal és internacionális szervezetekkel vannak, míg bizalmatlanságuk leginkább a nemzeti kormányzatokban, globális cégekben és vallási intézményekben nyer teret.

A fejlett országokat vizsgálva azonban némi különbséget lehet felfedezni a kutatás globális szintű eredményeivel kapcsolatban. Németországban az egyenlőtlenséget, az öregedő népességet tekintik legfőbb problémának, és „csak” harmadik helyen van a klímaváltozás. Ennek hatására minden második németországi fiatal – annak érdekében, hogy szabadabbnak érezze magát – leginkább az esélyegyenlőséget hiányolja hazájukban. Ugyanez a tényező kissé erőteljesebben van jelen az Amerikai Egyesült Államokban. A legégetőbb problémákat szemlélve az amerikaiak válaszaiban térnek el Németország adataitól, hogy a fiatalok második helyen a kormány elszámoltathatóságát és átláthatóságát hiányolják. Svájcban, ahogy a helyi fiatalok egyharmada fogalmaz: „semmi sem hiányzik a társadalmunkból”. Ugyanakkor közel ennyien szintén az esélyegyenlőséget hiányolják a szabadságérzetük növelésének érdekében. Svájcban az öregedő népességet, az egyenlőtlenséget és a klímaváltozást tekintik a három legfőbb problémának.

Bár a kutatás a népességszám és korosztály tekintetében nem volt reprezentatív, a nagy létszámú válaszok miatt mégis érzékelhető, hogy globális szinten a fiatalok mit tartanak a legfőbb problémának. Nincsenek óriási különbségek az említett fejlett országok között, amely azzal is magyarázható, hogy a fiatalok többsége fontosnak tartja, hogy országuk kormánya szerepet vállaljon más országok problémáinak megoldásában. Ugyanakkor érzékelhető a növekedő individualista problémamegoldási hajlam és annak fontossága is. Összességében az eredmények arra engednek következtetni, hogy a mai modern információs társadalomban a fiatalok ismerik egymást, és tisztában vannak az őket érintő problémákkal, és ezeket – globális nehézségként értékelve – a kormányok, egyéb szervezetek és az egyének együttműködésével kívánják megoldani.

Az eddig lefolytatott négy nagymintás ifjúságkutatás valamennyi adatfelvételi hulláma (*Ifjúság2000*, *Ifjúság2004*, *Ifjúság2008*, *Magyar Ifjúság 2012*) tartalmazott a fiatalok problémáit feltárni hivatott kérdést. Ezekből az összevethetőség kedvéért korábban (FAZEKAS–NAGY 2016) 12 féle elemből álló³ problématerképet rajzoltunk fel⁴,

³ A kérdések tartalmi eltérései, a használt válaszlehetőségek különbözőségei igen megnehezítették az idősoros elemzést. 2000-ben 18, 2004-ben 20, míg 2008-ban és 2012-ben 26 problémátípusból (utóbbi kettő tartalmilag is teljességében megegyezett) választhattak a kérdőívet kitöltő fiatalok.

⁴ A megnevezett problémák eltérő számából adódóan az egységesítést a(z első) két válaszlehetőség megtartása szolgálta. Emellett a rangsorolás hiánya és megléte is eltérést mutatott, ráadásul az esetleges súlyozási értékek megállapítása is nehézkes lett volna. Nem tudhatjuk, hogy a válaszadók fejében milyen mértékű különbség áll fenn a megnevezett két probléma között. Ennek értelmében a súlyozás alkalmazását

ezen sűrítettük a különböző adatfelvételek eltérő kérdéseit és válaszadási lehetőségeit (1. táblázat). E tipizálás segítségével vizsgáltuk a fiatalok legégetőbb problémáit, illetve egészen pontosan problémátípusait, és ezek súlyának időbeli alakulását a kutatási hullámok függvényében. Azt tapasztaltuk, hogy míg „az objektív jellegű egzisztenciális problémák (úgy mint a munkanélküliség, a lakásproblémák, az anyagi gondok) a fiatalok szemében változó súllyal bírtak, a szubjektív jellegű egzisztenciális instabilitás (úgy mint a céltalan, kilátástalan jövőkép) egyre markánsabb ifjúsági problémaként körvonalazódott” (FAZEKAS–NAGY 2016: 353). Ugyancsak vizsgálódottunk a probléma-észlelést befolyásoló tényezők kapcsán: a lakóhelyi (régió és településtípus), az életkori és iskolázottsági hatásokat néztük meg. A kutatás első négy hullámának eredményei szerint a legégetőbbnek vélt ifjúsági problémák elsősorban három csoportba voltak sorolhatóak: egzisztenciális nehézségek, morális gondok és deviáns magatartásformák, illetve alkohol- és drogfogyasztás.⁵

A problémaészlelés egyik jellemző módszertani nehézsége korábban az volt, hogy az adatfelvételi hullámok kérdése a fiatalok által országosan legégetőbbnek vélt ifjúsági problémák megnevezésére vonatkozott.⁶ Ez olyan absztrakt értelmet is adott a kérdésnek, amelyet a megkérdezettek vagy értelmeztek, vagy sem. Magyarul a kérdőív nem a megkérdezett legégetőbb problémáira kérdezett rá, hanem arra, hogy a megkérdezett szerint általában az ifjúság mint korosztály hogyan vélekedik a problémákról, azaz a szerkesztők nem számoltak a szubjektív nézőponttal. Nem

is elvetettük, a problématerkép megalkotásánál pedig azt vettük figyelembe, hogy a 12 problémakör közül melyeket említettek a megkérdezettek legalább egyszer a kérdésre adott két válaszban.

A problématerkép egységesítését nehezítette, hogy a kutatási hullámok rendre eltérő kérdéstípusokat használtak. 2000-ben két országos ifjúsági problémára kérdeztek rá a kutatók, rangsor felállítása nélkül. 2004-ben már három probléma megjelölését várta el az erre vonatkozó kérdés, mely az ezek közötti rangsorfelállítást is tartalmazta. 2008-ban szintén két országos ifjúsági probléma megnevezése került sorra, amelyeknél az első és a második helyen számon tartott problémát kellett megjelölni (valamint külön rákérdeztek a településszintű ifjúsági problémákra is). 2012-ben a 2008-as hasonló módszertan érvényesült, így szintén az első és második legégetőbbnek vélt ifjúsági problémát nevezték meg a fiatalok.

⁵ Szignifikáns kapcsolatot találtunk még a migrációt tervező fiatalok és 1. az alkohol- és drogprobléma megnevezése esetén (2004, 2008, 2012), 2. a műveltségbeli különbségeket problémaként történő észlelés között (2000, 2004, 2008) és a műveltségbeli különbségekből adódó nehézségek problémaként való észlelése, illetve 3. a morálisan kifogásolható cselekvési formák elterjedése között (2008).

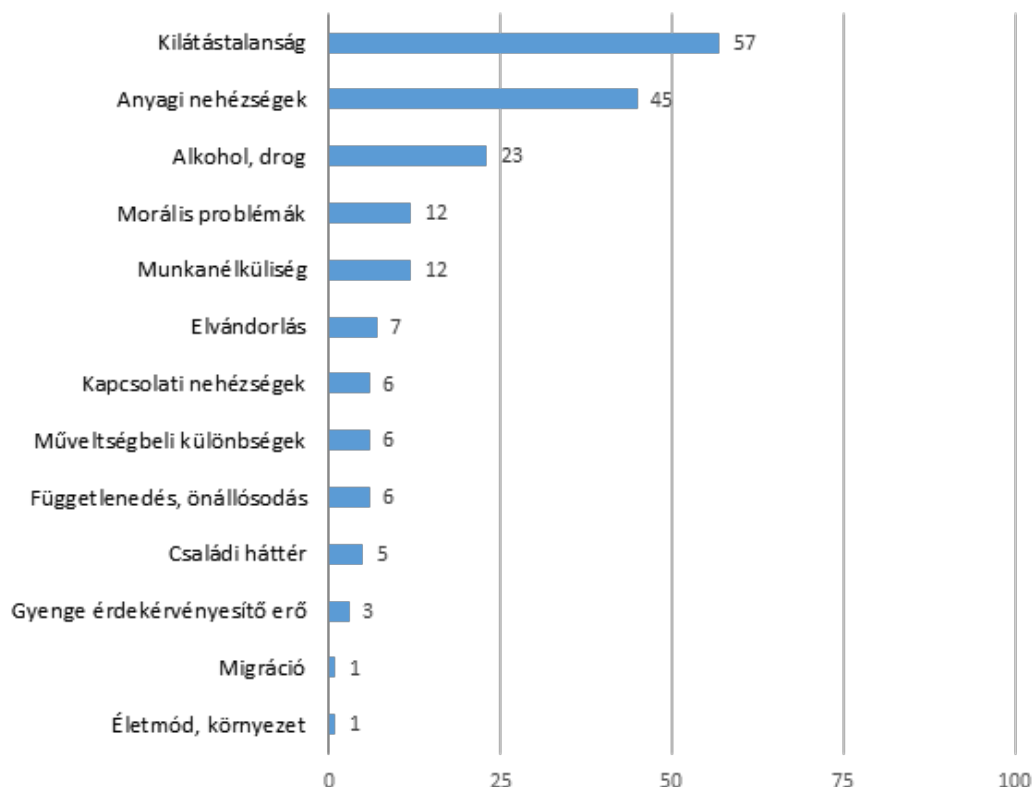
⁶ A kérdések az alábbi módon szerepeltek a négy adatfelvétel esetén: *Ifjúság2000*: „Mit tart az ifjúság két legégetőbb problémájának?” – *Ifjúság2004*: „A kártyalap alapján, kérem, mondja meg, mit tart az ifjúság legégetőbb problémájának! És mit tart a második legégetőbb problémának ezek közül? És melyik a harmadik?” – *Ifjúság2008*: „A lapon olvasható dolgok közül ma Magyarországon melyik az ifjúság legégetőbb problémája? És mit tart a második legégetőbb problémának ezek közül?” – *Magyar Ifjúság 2012*: „Az alábbiak közül ma Magyarországon melyik az ifjúság legégetőbb problémája? És mit tart a második legégetőbb problémának ezek közül?”

tudhatjuk, hogy a fiatalok mekkora része válaszolt a kérdés értelmének megfelelően objektív mérce alapján (értsd: mi általában a magyar ifjúság problématerképe), és mekkora része a kérdés mögött vélhetően megbúvó szándék szerint (értsd: mi a megkérdezett legégetőbb problémája). Hiszen feltehető, hogy a fiatalok egy része nem feltétlen objektív mércék alapján határozza meg az országos ifjúsági problémákat, hanem saját élethelyzetéből indul ki. Ennek tükrében korábban azt írtuk, hogy „a következő (2016-ban esedékes) adatfelvétel kérdőív-szerkesztésekor javasoljuk, a szubjektív dimenzió szem előtt tartását, egyúttal a kérdés átfogalmazását: az országos szintű problémaészlelés helyett az egyéni élethelyzetben tapasztalt égető problémákra kérdezzenek rá” (FAZEKAS–NAGY 2016: 346–347). Ehhez képest a 2016-os kérdőív ismét két égető problémára kérdezett rá általában az ifjúságról.⁷

A 2016-os adatfelvétel eredményei egyértelműen az egzisztenciális nehézségekhez kapcsolódó problématípusok esetében mutatnak kiugró értékeket (3. ábra). Ez az állítás igaz az objektív (anyagi nehézségek) és a szubjektív (kilátástalanság, bizonytalanság) tényezőkre is. Azaz a fiatalok többsége szerint a legégetőbb ifjúsági problémák körében erős hangsúlyt kapnak az egzisztenciális boldoguláshoz kapcsolódó negatív érzések. A kilátástalanságot és bizonytalanságot megélő fiatalok jövőképe egyértelműen nehézségekkel teli, miközben az önállósodás és függetlenedés komoly kihívásával is meg kell küzdeniük. Ezzel párhuzamosan pedig nem csupán a kilátástalan jövő, de a tényleges megélhetési nehézségek, szegénység is meghatározó elemei a fiatalok által felrajzolt korosztályi problémaképnek.

A legjelentősebb ifjúsági problémák rangsorában az alkohol- és drogfogyasztáshoz kapcsolódó aggodalmak végeznek a második helyen, az egzisztenciális nehézségek után. Nagyjából minden negyedik fiatal véli súlyos korosztályi problémának az effajta tudatmódosító szerek elterjedését. Az olyan morális problémák, mint a bűnözés és a korrupció a fiatalok 12 százalékánál fogalmazódnak meg meghatározó ifjúsági problémaként. A munkanélküliség szintén 12 százalék körüli értéket ért el a rangsorban. Úgy tűnik, kevésbé meghatározó korosztályi nehézségként érzékelik a fiatalok a kapcsolatépítési, a műveltségbeli különbségekhez kapcsolódó, valamint a családi háttért érintő problémákat.

⁷ p18b. „Ön szerint ma Magyarországon melyik az ifjúság legégetőbb problémája?” p18c. „És Ön szerint ma Magyarországon melyik az ifjúság második legégetőbb problémája?”



3. ábra: A legjelentősebbnek vélt ifjúsági problématisztípusok (N = 7865; százalékos megoszlás)

Fontos kiemelni, hogy az ifjúsági migráció, elvándorlás az első hat problématisztípus egyikeként került fel a listára új elemként. A korábbi években nem szerepelt ilyen probléma a kérdőívben, viszont a 2016-os adatfelvétel készítői már – reflektálva a folyamatosan tapasztalt mobilitási folyamatokra – beépítették ezt. Vélhetően ehhez a folyamathoz, valamint az európai, intenzív társadalmi-gazdasági mozgásokhoz kapcsolódóan került a felsorolás elemei közé a migráció is.⁸ Ugyanakkor ezt a problématisztípust elenyésző arányban, mindössze a válaszadók 0,7 százaléka említette jelentős korosztályi problémaként.

A kibővült problémaelemeket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a válaszlehetőségek lehetővé teszik a longitudinális összehasonlítást (1. táblázat). Több új elem is

⁸ Azonban e terminusnál nem egyértelmű, hogy a fiatalokat érintő migráció kerül megjelölésre vagy éppen az Európát érintő migrációs folyamatok. Ebből a definíciós többértelműségből kifolyólag nem is volt lehetőségünk az „elvándorlás” témájával közösen kezelni a „migrációt” mint problémaelemet.

bekerült, azonban ezeket nem tudtuk feltétlenül beilleszteni már korábban létező kategóriákba, így ezek újabb típusokat alkotnak. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a kérdőív szerkesztői hangsúlyt fektettek arra, hogy a legfrissebb adatfelvétel válaszlehetőségei tükrözzék a legutóbbi adatfelvétel eredményeit és egyben a társadalmi szempontból aktuális változások hatását is. Éppen ezért korábbi elemek elhagyásra kerültek (például csökkenő előfordulásuk miatt relevanciájukat veszítették – lásd: lakásproblémák, egészségtelen, mozgásszegény életmód), míg újak beemelésre (társadalmi változások miatt releváns tényezők – pl. fiatalok elvándorlása). Ebből következően néhány kategória eltűnt, mások összetettsége pedig csökkent (a különböző problémaelemeket lefedő típusok nagysága tartalmuk szempontjából csökkent). Pusztán a problémátípusok rangsorát tekintve is egyértelmű, hogy a 2012-es adatfelvétel eredményeihez hasonlóan, a 2016-os kutatás alkalmával is a kilátástalanság és az anyagi nehézségek álltak élen (2. táblázat). Eszerint az egzisztenciális problémák szerepe továbbra is erősen meghatározó az ifjúsági problématérkép felrajzolásakor. A munkanélküliség rangsorbeli pozíciója csökkent, míg az alkohol- és drogfogyasztás miatti aggodalom szerepének erősödését jelzi, hogy előrébb került a sorban. Az új problémátípusok közül a fiatalok elvándorlásának ifjúsági problémaként való észlelése egyből a hatodik helyen nyitott. A morális problémák sorrendben elfoglalt helye nem változott, míg a kapcsolati nehézségek e tekintetben előrébb sorolódtak.

A kilátástalanságot legjelentősebb ifjúsági problémaként észlelő fiatalok csoportja tovább nőtt 2016-ra, összesen 11 százalékponttal emelkedett a 2012-es, míg 29 százalékponttal a 2008-as adatfelvétel eredményeihez viszonyítva (3. táblázat és 4. ábra). Ez alapvetően a szubjektív dimenzió, azaz a benyomásokra és a társakhoz viszonyított státusészlelés terén jelent negatívabb képet. Ugyanakkor az objektív mutatók közül az anyagi nehézségek is egyértelműen jelentősebb szerephez jutnak. E téren a 2012-es stagnáláshoz képest újabb emelkedést tapasztalhatunk. Az anyagi nehézségeket és a szegénység kockázatát a legjelentősebb ifjúsági problémaként észlelő fiatalok aránya 2016-ban 8 százalékponttal emelkedett a 2012-eshez képest. Egyúttal pedig hosszú távon vizsgálva látható, hogy 8 százalékponttal marad el a 2000-es adatfelvétel során mért adatoktól.

1. táblázat: A problémátípusokba való besorolás logikája az öt kérdőív eredeti válaszlehetőségei nyomán (2000–2016)

	Ifjúság2000	Ifjúság2004	Ifjúság2008	Magyar Ifjúság 2012	Magyar Ifjúság Kutatás 2016
Alkohol/ drogok	5. kábítószer elterjedése 6. alkoholizmus	1. alkohol terjedése 5. drogok, kábítószer terjedése	1. alkohol terjedése 6. drogok, kábítószer terjedése	1. alkohol terjedése 6. drogok, kábítószer terjedése	1. alkohol elterjedése 8. drogok, kábítószer elterjedése
Anyagi nehézségek	3. pénztelenség, alacsony keresetek 4. szegénység, létbizonytalanság 14. növekvő társadalmi egyenlőtlenségek	12. létbizonytalanság 16. pénztelenség, szegénység, elszegényedés	18. létbizonytalanság 22. pénztelenség, szegénység, elszegényedés	18. létbizonytalanság 22. pénztelenség, szegénység, elszegényedés	2. anyagi nehézségek, létbizonytalanság, szegénység, elszegényedés 17. létbizonytalanság
Családi háttér	11. a család válsága, a családi értékek megrendülése 12. rossz családi körülmények	4. a család válsága, hiánya 17. rossz családi körülmények	5. család válsága, hiánya 23. rossz családi körülmények	5. család válsága, hiánya 23. rossz családi körülmények	7. család válsága, hiánya
Életmód, környezet	n. a.	n. a.	7. egészségtelen, mozgásszegény életmód 13. környezet rossz állapota 14. közlekedési nehézségek	7. egészségtelen, mozgásszegény életmód 13. környezet rossz állapota 14. közlekedési nehézségek	14. környezet rossz állapota (rossz levegő, piszok) 15. közlekedési nehézségek
Elvándorlás	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	11. elvándorlás, külföldre vándorlás
Fiatalok általános rossz helyzete	n. a.	n. a.	9. fiatalok ált. rossz helyz.	9. fiatalok ált. rossz helyz.	n. a.
Gyenge érdekérvényesítő erő	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	9. a fiatalok véleményét nem veszik figyelembe
Kapcsolati nehézségek	18. szórakozási, ismerkedési lehetőségek hiánya	18. szórakozási és ismerkedési lehetőségek hiánya 19. kortárs közösségi kapcsolatok visszaszorulása	2. baráti társaság hiánya 15. közösség hiánya 24. szórakozási és ismerkedési lehetőségek hiánya	2. baráti társaság hiánya 15. közösség hiánya 24. szórakozási és ismerkedési lehetőségek hiánya	3. baráti társaságok, közösségek hiánya
Kilátástalanság	9. kilátástalan jövő 17. céltalanság	3. céltalanság 9. kilátástalan, bizonytalan jövő	4. céltalanság, nem tudják, mit akarnak 11. kilátástalan, bizonytalan jövő	4. céltalanság, nem tudják, mit akarnak 11. kilátástalan, bizonytalan jövő	4. bizonytalanság, kiszámíthatatlan jövő 6. céltalanság, nem tudják, mit akarnak 13. kilátástalanság
Lakásproblémák	2. lakáshelyzet megoldatlansága	11. lakásproblémák	17. lakásproblémák	17. lakásproblémák	n. a.
Migráció	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	18. migráció
Morális problémák	7. bűnözés 15. erkölcsi romlás 16. értéknélküliség	2. bűnözés 6. erkölcsi romlás	3. bűnözés 8. erkölcsi romlás 12. korrupció	3. bűnözés 8. erkölcsi romlás 12. korrupció	5. bűnözés 12. korrupció
Munkanélküliség	1. munkanélküliség	14. munkanélküliség, elhelyezkedési nehézségek	20. munkanélküliség, elhelyezkedési nehézségek	20. munkanélküliség, elhelyezkedési nehézségek	19. munkanélküliség, elhelyezkedési nehézségek
Műveltségbeli különbségek	8. kulturálatlanság, igénytelenség 10. tanulási különbségek beszűkülése 13. megfelelő iskolázottság, képzettség hiánya	8. iskolai problémák, tanulási nehézségek 10. kulturálatlanság, tudatlanság, igénytelenség 13. megfelelő iskola hiánya vagy elérhetetlensége	10. iskolai problémák, tanulási nehézségek 16. kulturálatlanság, tudatlanság, igénytelenség 19. megfelelő iskola hiánya vagy elérhetetlensége	10. iskolai problémák, tanulási nehézségek 16. kulturálatlanság, tudatlanság, igénytelenség 22. a vágyott iskola elérhetetlensége vagy hiánya	10. iskolai problémák, tanulási nehézségek 16. kulturálatlanság, tudatlanság, igénytelenség 22. a vágyott iskola elérhetetlensége vagy hiánya
Függetlenedés, önállósodás	n. a.	7. függés a szülőktől 15. önálló egyszisztencia, család megteremtése	21. önálló egyszisztencia, család megteremtése 25. szülőktől való függés	21. önálló egyszisztencia, család megteremtése 25. szülőktől való függés	20. önálló egyszisztencia, család megteremtésének nehézsége 21. a szülőktől való függés

⁹A problémátípusok előtti számok csupán az adott kérdőívben használt (szerepeltetési) sorrendet tükrözik, nem tartalmaznak semmilyen utalást a gyakoriságokra vonatkozóan.

2. táblázat: Az ifjúsági problématípusok rangsora 2000–2016 között

	Ifjúság2000	Ifjúság2004	Ifjúság2008	Magyar Ifjúság 2012	Magyar Ifjúság Kutatás 2016
1.	Anyagi nehézségek	Alkohol/drogok	Anyagi nehézségek	Kilátástalanság	Kilátástalanság
2.	Munkanélküliség	Kilátástalanság	Munkanélküliség	Anyagi nehézségek	Anyagi nehézségek
3.	Lakásproblémák	Morális problémák	Kilátástalanság	Munkanélküliség	Alkohol / drogok
4.	Alkohol / drogok	Anyagi nehézségek	Morális problémák	Morális problémák	Morális problémák
5.	Műveltségbeli különbségek	Munkanélküliség	Alkohol/drogok	Alkohol/drogok	Munkanélküliség
6.	Kilátástalanság	Lakásproblémák	Lakásproblémák	A fiatalok általános rossz helyzete	Elvándorlás
7.	Morális problémák	Családi háttér	Műveltségbeli problémák	Műveltségbeli különbségek	Kapcsolati nehézségek
8.	Családi háttér	Műveltségbeli különbségek	Családi háttér	Családi háttér	Műveltségbeli különbségek
9.	Kapcsolati nehézségek	Függetlenedés, önállósodás	Függetlenedés, önállósodás	Lakásproblémák	Függetlenedés, önállósodás
10.	–	Kapcsolati nehézségek	A fiatalok általános rossz helyzete	Függetlenedés, önállósodás	Családi háttér
11.	–	–	Életmód, környezet	Kapcsolati nehézségek	Gyenge érdekérvényesítő erő
12.	–	–	Kapcsolati nehézségek	Életmód, környezet	Migráció
13.	–	–	–	–	Életmód, környezet

Ezzel párhuzamosan az adatokból az is kitűnik, hogy a munkanélküliség alapvetően veszített jelentőségéből a problématerképen betöltött helyét tekintve. Mindössze a 2012-ben mért arány felét teszik ki azok a fiatalok a 2016-os kutatás adatai nyomán, akik a munkanélküliséget definiálják saját korosztályuk legmeghatározóbb problémájának. Bár az eredményeket látva érezhetünk némi ellentmondást, a statisztikai szempontból paradoxnak tűnő helyzet a társadalmi-gazdasági folyamatok tükrében egyáltalán nem alap nélküli vagy valótlan. Az egzisztenciális problémáktól való félelem növekedése, valamint az ezzel párhuzamos munkanélküliség kevésbé hangsúlyos problémaként való megjelenésének több magyarázata is lehet. Gondoljunk például a munkaerőpiaci folyamatok hatására: ugyan a bevezetett közmunkaprogramnak, valamint a fiatalok pályakezdését jelentő támogatóprogramoknak

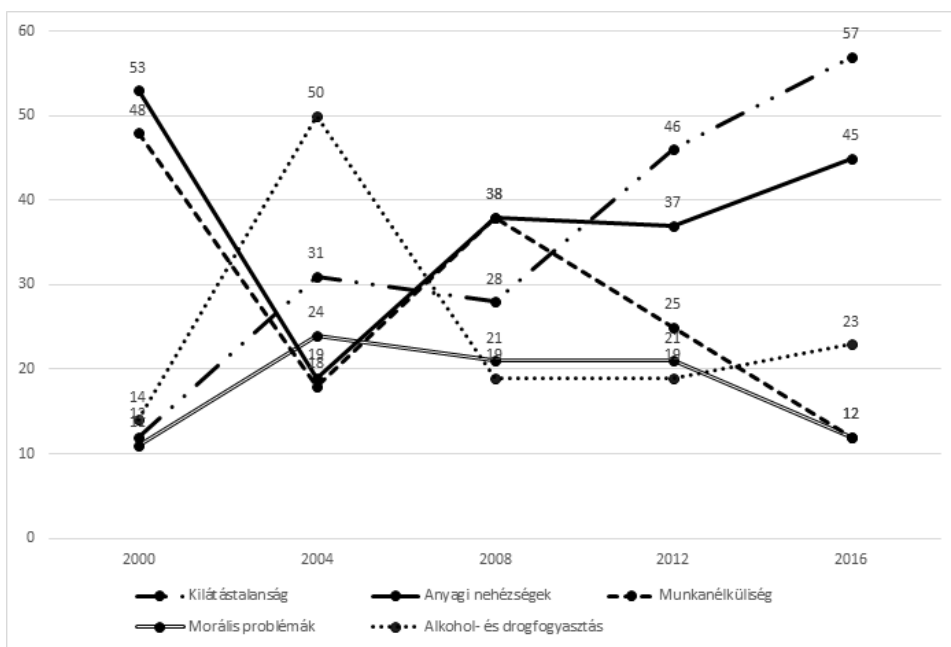
köszönhetően alapvetően csökkenhetett a fiatalok körében a korosztályi munkanélküliségtől való félelem (azaz a problémadiagnosztizálás tekintetében kevésbé maradt meghatározó), de – ahogyan ezt az adatok is alátámasztják – ez nem jelent egyúttal egzisztenciális biztonságot is (ideiglenes foglalkoztatás, kiszámíthatatlan jövő, egzisztenciális instabilitás, piaci kiszolgáltatottság, nehézkes piaci alapú önfenntartás, magas költségek a vállalkozásoknak stb.). Ezzel a tapasztalattal egybehangzóan, hogy a fiatalok körében egyre későbbre tolódik az önálló egzisztencia kiépítése, ennek tervezése is egyre távolabbra tevődik, a fiatalok bizonytalansága tehát e téren is érezhető.

3. táblázat: Az ifjúsági problématípusok súlyának alakulása 2000 és 2016 között
($N_{2000} = 7756$, $N_{2004} = 7958$, $N_{2008} = 7723$, $N_{2012} = 7986$, $N_{2016} = 7865$; százalékos megoszlás)

	2000	2004	2008	2012	2016
Kilátástalanság	12	31	28	46	57
Anyagi nehézségek	53	19	38	37	45
Alkohol- és drogfogyasztás	14	50	19	19	23
Morális problémák	11	24	21	21	12
Munkanélküliség	48	18	38	25	12
Elvándorlás	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	7
Kapcsolati nehézségek	1	1	4	3	6
Lakásporblémák	33	14	10	6	n. a.
Műveltségbeli különbségek	14	11	9	8	6
Függetlenedés, önállósodás	n. a.	6	7	3	6
Családi háttér	8	13	8	8	5
Gyenge érdekérvényesítő erő	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	3
Migráció	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	1 (0,7)
Életmód, környezet	n. a.	n. a.	5	3	1 (0,6)
A fiatalok általános rossz helyzete	n. a.	n. a.	6	11	n. a.

A morális problémák sorrendjében előrébb kerültek, ám százalékos előfordulás tekintetében hátrébb. A korrupciót és a bűnözést leggyakrabban ifjúsági problémaként észlelő fiatalok aránya 2016-ra a 2000-ben mért adatok szintjére esett vissza. Az alkohol- és drogfogyasztáshoz kapcsolódó félelmek erősödtek valamelyest, ám még így is bőven elmaradnak a 2004-ben mért kiugró értékektől. Összességében elmondhatjuk, hogy az

adatok arról árulkodnak, a fiatalok problémaészlelése elsősorban az egzisztenciális, jövőtervezéshez kapcsolódó bizonytalanság köré szerveződik (4. ábra). A válaszok erősen koncentráltak: a kilátástalanság és anyagi gondok egyértelműen elől szerepelnek, kiemelkedő arányokkal, míg a többi problémátípus jóval kisebb szeletet tesz ki a problématerképen.



4. ábra: A vezető ifjúsági problémátípusok (az első öt típus; mind 10 százalék feletti gyakorisággal) súlyának alakulása

2000 és 2016 között $N_{2000} = 7756$, $N_{2004} = 7958$, $N_{2008} = 7723$, $N_{2012} = 7986$, $N_{2016} = 7865$; százalékos megoszlás)

ÖSSZEGZÉS

2016-ban – a 2012-es arányt (FAZEKAS–NAGY 2016) is jócskán meghaladva – a fiatalok legégetőbb problémaként a kilátástalanságot nevezték meg: a megkérdezettek 57%-a jelölte meg problémaként ezt a tételt. Ugyanakkor az is látható, hogy az

egzisztenciális boldogulás szubjektív dimenziója mellett (kilátástalanság) az objektív jellegű problémák (anyagi nehézségek, szegénység) is egyre nagyobb arányban fogalmazódnak meg ifjúsági problématípusként, amikor kortársaik nehézségeiről faggatjuk a fiatalokat.

Tudjuk, hogy a legmobilizálhatóbb, a migrációra leginkább hajlamos társadalmi csoportot a fiatalok alkotják. Sajnos, a kilátástalanság és a migrációs szándék közötti szignifikáns összefüggés – 2012-höz hasonlóan (FAZEKAS–NAGY 2016) – továbbra is fennáll. Azok a fiatalok, akik tervezik az ország elhagyását ezen a téren borúsabb képet látnak saját kortársaik helyzetét illetően. Figyelemfelkeltő jel, hogy a kilátástalanság nem csupán korosztályi szinten, hanem egyéni megélés tekintetében is összefüggést mutat a migrációs potenciállal. A saját családjuk anyagi helyzetét érintő kilátások tekintetében pesszimista fiatalok körében a legmagasabb (az országos átlaghoz képest 20 százalékponttal magasabb) a hosszabb-rövidebb ideig tartó országelhagyást tervező fiatalok aránya. A romló perspektívák tehát nagyobb eséllyel feltételezik a fiatalok elvándorlással kapcsolatos terveinek előfordulását.

Az égető problémák társadalmi értelemben pozitív aktivitásba váltása komplex közpolitikai, illetve pedagógiai cselekvést igényel. Nem is kérdés tehát, hogy van-e felelősségünk, hogy a fiatalok számára élhető környezetet teremtsünk; hogy van-e feladata a közösségnek, társadalomnak, államnak abban, hogy a migrációból mobilitás, a kilátástalanságból tettvágy legyen. Ezen cselekvésekhez olyan támogató közeg és közösség kell, amely tükrözi, reflektálja és ily módon alakítja is az egyén beállítódásait, problémaészlelését. Ezen reflexióhoz és formáláshoz szolgálhat jó alappal a közösségi cselekvések széles tárháza, különösen – legalábbis céljait tekintve – az Iskolai Közösségi Szolgálat.

IRODALOM

- BÖHNISCH, Lothar (2000): A gyermek- és ifjúkor szociálpedagógiája. In: Kozma Tamás, Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest. 357–390.
- FAZEKAS Anna – NAGY Ádám (2016): Generációs problématerkép. In: Nagy Ádám – Székely Levente (szerk.): *Negyedszázad – Magyar Ifjúság 2012*. Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány, Budapest. 339–370.
- VASKOVICS László (2000): A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. *Szociológiai Szemle* 4. 3–20. Letölthető: http://www.szociologia.hu/dynamic/VaskovicsL_tanulmany.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. május 2.)
- World Economic Forum (2017): Global Shapers Survey. Letölthető: http://www.shapers-survey2017.org/static/data/WEF_GSC_Annual_Survey_2017.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. április 17.)

BODÓ MÁRTON

AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT, AVAGY A KUTATÁS, A KRITÉRIUMOK ÉS A FOGADÓ INTÉZMÉNYI GYAKORLATOK TALÁLKOZÁSI PONTJAI

BEVEZETÉS

A szociális kompetencia, készség fogalma már önmagában vitákat gerjesztő és könyvtárnyi irodalmat produkáló fogalom. Ebben a tanulmányban a gyakorlat felől kerül említésre. Ha a nemzetközi szakirodalmat valaki áttekinti, akkor számos modellre akad, amelyek egymással versenyezve igyekeznek leírni az emberi természetet és fejlesztésének pedagógiai lehetőségeit. Ezek a fogalmi tisztázásra törekvő tanulmányok, modellek igyekeznek tudományos eszközökkel leírni magát a fogalmat: ezek közül én csak néhányra térnék ki ízelítőül, elsősorban Kasik László és Zsolnai Anikó kutatásaira hagyatkozva.

Akár Argyle 1983-ban megfogalmazott szociális kompetencia fogalmára gondolunk: „olyan képességek és készségek birtoklását jelenti, amelyek lehetővé teszik, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni és elsősorban a kommunikációs képesség hatékony működése a fontos.” Akár Schneider 1993-as fogalmára KASIK (2007) tolmácsolásában: „a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, elősegítve ezzel az egyén személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy ne sértse mások érdekét.” Vagy Spence-re, aki a kognitív összetevők mellett a szociális kompetencia társas viselkedésben játszott szerepét hangsúlyozza. Az érzelmek szabályozásáért, kifejezéséért és megértéséért felelős pszichikus

elemek működésének jelentőségét kiemelve. A megfogalmazásokban nagyon sok különböző elem van, de az egyik kiemelhető közös aspektusuk, hogy vannak elemei, amelyek személyiségjegyek és nem fejleszthetők, mint a nyitottság vagy érzelmi stabilitás, más készségek viszont tanulhatóak. Ebből fakadóan a mi szempontunkból érdekesebb a szűkebb: szociális készségek és nem kompetenciák szóhasználatát élni (NAGY-ZSOLNAI 2001), mert ez utóbbi a nem fejleszthető személyiségjegyeket is magában foglaló fogalom.

Mindhárom megfogalmazásban hangsúlyos a szociális készségek interperszonális jellege. Hangsúlyozni kell, hogy nem lehet a szociális készségeket teljesen elkülöníteni más készségektől, mint amilyen például az érzelmi intelligencia. Az érzelmi intelligencia alapvető komponense a saját érzelmi állapot megértése, a másik fél érzelmi állapotának felismerése, az érzelmek megfelelő kommunikálása, az empátia és mások érzelmeinek elfogadása. Ezek a készségek elengedhetetlenül fontosak a szociális helyzetek értelmezésekor és jelentős szerepet játszanak a világról és másokról kialakított tudásunk értelmezésében és folyamatos formálásában is. Azért nem térek ki ezekre a pszichológia által feltárt és kutatott aspektusokra, mert a pedagógiai aspektus áll most a fókuszban, de azért tartom fontosnak bevezetőben vázolni némileg ezt a fajta megközelítést, hogy utána a közösségi szolgálat területeit ezen eredmények fényében elemezhessem.

A közösségi szolgálat jellegű nemzetközi programok hatásvizsgálatát már számos kutatás elvégezte. Ezek eredményei csak részben adhatnak támpontot számunkra. A legnagyobb elemzés eredményei abban segíthetnek minket, hogy milyen területeken lehet pedagógiailag hatékony egy ilyen program. Az Egyesült Államok egész területére kiterjedő vizsgálat szerint (CELIO-DURLAK-DYMNICKI 2011) a programban részt vevők az ilyen programban nem részt vevőkhöz képest a következő területeken fejlődtek jobban kortársaiknál: „a diákok önmagukhoz való hozzáállásában, az iskolához és a tanuláshoz való viszonyukban, a társadalmi felelősségvállalás területén, a szociális készségeikben és a tanulmányi eredményüket tekintve”. A program kritériumaiként a következőket határozták meg: *a)* a programok összekapcsolása a tanulmányi és tantervi célokkal, *b)* a fiatalok hangjának figyelembevétele, *c)* közösségi partnerek (fogadó intézmények) bevonása és *d)* lehetőség biztosítása a visszajelzésekre, reflexiókra. Ezek olyan kritériumok lehetnek, amelyek programfüggetlenek. E kritériumok alkalmazása jótékonyan hathat a magyar programok esetében is.

A magyar köznevelési rendszerben is megjelenő nemzetközi érettségi programját alapul véve, hasznosítható módon Matolcsi Zsuzsa írta le a program szükséges kritériumait 2013-ban. Az általa felsorolt, a szakirodalom által meghatározott kritériumok a következők az én megfogalmazásomban: értelmes szolgálati cél, tananyaghoz való kapcsolódás, reflexió szükségessége, másság elfogadása, fiatalok véleményének figyelembevétele, partnerség a fogadó intézményekkel és a segítettekkel, a programok és a diákok fejlődéskövetése, időtartam és intenzitás összhangban a kitűzött célokkal és a társadalmi hasznossággal. Ezek részben azonosak a korábban ismertetett kutatási eredményekkel, részben kiegészítik őket.

Ő nemcsak a szociális készségek fejlesztését tekinti a program céljának, hanem a projekt munkában való tapasztalatszerzést, a közösségfejlesztést, a demokratikus készségek, a társadalmi szolidaritás és az együttműködés erősítését, a személyes és a szociális kompetenciák fejlesztését is. Tehát egyszerre jelennek meg itt szociális készséget fejlesztő elemek és más készségekhez kapcsolódó elemek. Jól illusztrálják a Matolcsi Zsuzsa által felsoroltak, hogy mennyire nehéz a gyakorlatban szétválasztani ezeket a különböző készségeket. És az is világos, hogy a program jellegétől függően számos készség fejleszthető az IKSZ (iskolai közösségi szolgálat) által, nemcsak a szociális készségek.

Az általa megfogalmazott kritériumok a Nemzetközi Érettségi Program kritériumait veszik alapul: tudatosítása egyénileg a diákok erősségeinek és gyengeségeinek, új kihívások vállalása, a tevékenységek tervezésében való aktív részvétel, a másokkal való együttműködés, rendszeres tevékenységek, globális kérdések megoldásában való részvétel, a tevékenységek erkölcsi aspektusairól való gondolkodás, új készségek fejlesztése, ami új tapasztalatok szerzésén alapul. Ez utóbbi feltételezi, hogy a diákok kilépnek komfortzónájukból, és rokon az új kihívások vállalásával. Hangsúlyozza, hogy szükséges a diákok egyéni tanulási céljainak kitűzése, és a diáknak egyéni felelősséggel kell bírnia a program során, illetve ezzel párhuzamosan a szolgálat jelleg biztosítása a partnerség alapelvei alapján. Fontos kritériumnak tartja a felkészítést és reflexiót, ahogy a felkészült pedagógust, a támogató iskolavezetést és a megfelelő erőforrások meglétét is.

Ez a kritériumrendszer a programok minőségét tudja szavatolni, de nem a szociális készségek fejlesztését. Tanulmányomban arra teszek kísérletet, hogy a közösségi szolgálatot a fogadó intézmény felől megvizsgálva feltárjuk, hogy milyen kritériumai lehetnek a programon belül a kompetenciák fejlesztésének.

IKSZ FOGALMI TISZTÁZÁS

Andrew Furco szolgálat és tanulás két pólusa között helyezte el a szolgálati tanulás jellegű programokat. Az amerikai rendszerben három szereplőt különböztetett meg: fogadó, segített, segítő. Az általa vizsgált *service-learning* fogalmat a következőképpen értelmezte: „A szolgálati tanulás programok abban különböznek a tapasztalati tanulás más megközelítéseitől, hogy céljuk, hogy a szolgálat egyformán javára váljon a szolgálatot teljesítőnek, és az azt elfogadónak, valamint, hogy egyformán összpontosítson a segítségnyújtásra és a tanulásra.” A magyar köznevelési rendszerben megvalósuló iskolai közösségi szolgálat tágabb fogalom az itt leírtaknál. A korábban használt definíciója (BODÓ–MOLNÁR–UZSAYNÉ 2015): „középiskolás diák 50 órás önzetlen segítségnyújtása személyeknek, közösségeknek, csoportosan vagy egyénileg” –némi kiegészítést igényel. Ugyanis a diákok a tapasztalatok alapján nem mindig találkoznak személyekkel tevékenységük során, mert lehet, hogy egy könyvtár raktárrendezését segítik, másrésről ez a definíció a szolgálatra teszi a hangsúlyt, pedig a közösségi szolgálatnak egyszerre kellene szolgálat és tanulást segítő jelleggel rendelkeznie. A magyar rendszer sajátossága, hogy több szereplője van a közösségi szolgálatnak: a diákon, a segített és a fogadó szervezeten kívül a diákot küldő iskola is. Valójában az iskola felelős a program lebonyolításáért, ezért nem lehet figyelmen kívül hagyni, illetve a szülő tájékoztatása itt is fontos szerepet kap.¹

Ugyanakkor a tevékenység során leginkább három szereplő tud profitálni a tevékenység hasznából: a diák és a fogadó szervezet, illetve a fogadó szervezet köréhez tartozó segített. A szolgálati és tanulási jelleg együttes megvalósítása valójában a segített és a diák közös, örömteli együttlétét támogatja.

„A közösségi szolgálat helyszínén a szolgálattal érintett személy segítése tanítási napokon alkalmanként legkevesebb egy, legfeljebb háromórás, tanítási napokon kívül alkalmanként legkevesebb egy, legfeljebb ötórás időkeretben végezhető” – a jogszabály² itt idézett kitétele utal arra, hogy személyek segítségéről van szó. Ez a megfogalmazás nem teszi lehetővé, hogy a fogadó szervezet számára világos legyen, hogy nem a szervezet a támogatott, hanem az általuk segített személyek köre. Így könnyen előfordulhat,

¹ Matolcsi Zsuzsa is hangsúlyozza a szülők tájékoztatásnak szükségességét. A magam tapasztalatai szerint pedig a szülők tájékoztatása esetén vigyázni kell, hogy a szülő hagyja meg gyermeke választási szabadságát, tehát nem szabad túlzottan bevonni a szülőket, mert az csökkentheti a program hatékonyságát.

² 20/2012. EMMI rendelet (1) Az iskola pedagógiai programjáról, 133.§, 7. bekezdés.

hogy egy kórház nem a betegek támogatására használja a diákokat, hanem iratrendezésre, hogy egy szociális otthon nem az otthon lakóival beszélgettetni a diákokat, hanem ablakot mosnak, hogy egy múzeumban a diákok nem a látogatókat segítik, hanem szkennelnek. Természetesen szükséges lehet más tevékenységek végzésére is, felkészítésre ahhoz, hogy egy diák a támogatotti kört tudja segíteni, de fontos ezt azért hangsúlyozni, hogy a diák 50 órája elsődlegesen erre szolgálna. Ezt erősíti a jogszabály azon kitétele, amely hangsúlyozza, hogy „az intézményben meghatározott munkaköri feladatok ellátására nem irányulhat”.³ Az is világos, hogy a lehetséges 8 területen nem azonos arányban lehetséges a támogatás. A katasztrófavédelem területén leginkább versenyek lebonyolításában, tájékoztató programokon találkozhat csak a támogatottak körével a diák, hiszen tűzesethez nem engedhető, ahogy a rendőrrel együtt járőröznie vagy polgárőrrel tájékoztató feladatokban segítenie (Ajánlás 2016a) is csak addig lehet, amíg a rendőrnek, polgárőrnek csak tájékoztató szerepe van.

HELYZETELEMZÉS

Más megközelítésből a szociális vagy egyéb problémák megoldásában való részvétellel a fiatal egyszerre fejleszti személyiségét és közösségi identitását is (YOUNISS–YATES 1997).⁴ Minden feladat segít abban, hogy a társadalom egyik szegmensét és feladatát jobban megértsék a diákok. Fontos, hogy a társadalom aktív tagjává váljanak. Csak egy konkrét példán szemléltetve ezt: a hajléktalan étkeztetésben való diákrészvétel segíthet abban, hogy a hajléktalanokkal való viszonyukat vagy elvontabb szinten a szegénység, a társadalmi működés, a szociális háló kérdéskörét jobban megértsék, és egyéni, tapasztalatokon alapuló véleményt alakítsanak ki. Ugyanakkor ösztönözheti őket arra is, hogy önkéntesként tegyenek e probléma saját környezetükben való kezeléséért. CELIO, DURLAK és DYMICKI (2011) nemzetközi kutatása azt is bebizonyította, hogy a közösségi szolgálat jellegű programok erősítik a diákok állampolgári aktivitását, ez alatt a szavazási hajlandóságukat értve, ami természetes, hiszen kötődésük alakul ki egyes társadalmi csoportokkal, helyi közösségekkel és ezen keresztül a társadalom egészével. Jobban sajátjuknak fogják érezni a társadalom egészének kérdéseit, így nemcsak a szociális, de a demokratikus készségeik is fejlődnek.

³ 20/2012. EMMI rendelet (1) Az iskola pedagógiai programjáról, 133.§, 2. a. bekezdés.

⁴ „Youth’ participation in solving social problems has the potential to promote the development of personal and collective identity”

Tényként kezeli a legtöbb kutató, hogy a magyar iskolarendszer elsősorban a kognitív készségek fejlesztésére teszi a hangsúlyt (GÖNCZÖL 2015), és ezért nem áll az érdeklődés középpontjában a kutatások tekintetében sem a szociális készségek fejlesztése.⁵ Pedig kutatások igazolják, hogy az egyéni sikeresség szempontjából az értelmi képességeknél is fontosabb a szociális készségek fejlettsége.⁶ A 2011. évi CXCV. törvény 13. alkalommal szerepelteti a „szociális” szót, egyetlen egyszer szociális készségek fejlesztése témakörben a Hídprogram céljaként, egyszer pedig a közösségi szolgálat témáját megjelölve. Minden más esetben ellátás, támogatás, helyzet, kedvezmény kontextusában. Tehát preventív, fejlesztő attitűd e tekintetben nem mutatható ki a törvényből. Ebből levezethető módon a szociális készségek fejlesztése nem áll a köznevelési rendszer jelenlegi fókuszában.

Ráadásul a szociális készségek fejlesztése a középiskolai tanulmányok idejére végképp háttérbe szorul. A komplex fejlesztések kis része foglalkozik csak a serdülőkorral, pedig ekkor a legfogékonyabbak a diákok.⁷ A kutatások megállnak ezen a ponton hangsúlyozva, hogy komplex iskolai fejlesztő programokra lenne szükség. A kutatók felelőssége is, hogy konkrét javaslattal nem élnek, felvetéseiket alkalmazott tudományként a gyakorlat szolgálatába nem állítják.

A magyarországi ifjúságkutatás és TARI (2011) kutatásai is arra hívják fel a figyelmet,⁸ hogy a fiatalok számára a kapcsolatteremtés egyre komolyabb gondot jelent, az internet korában ugyanis elmagányosodnak. A közösségi szolgálat viszont egyrészt segíthet abban, hogy gyakorlatuk legyen a kapcsolatépítésben, másrészt pedig szembesülve valós társadalmi problémákkal, a diákok kilátástalanságérzése is csökkenhet. Hiszen a tanulás fontos fogódzó lehet számukra, amit a hétköznapi életben kevésbé éreznek mindaddig, amíg ki nem lépnek a társadalmi valóságba. Kívülről szemlélhetik egy pillanatra a maguk nehézségeit mások problémái tükrében. Szociális készségeket fejlesztő középiskolai programok hiányában az iskolai közösségi szolgálat jelentősége felértékelődik. Kihasználandó, vissza nem térő lehetőséggé válik. A fogadó szervezet számára is vissza nem térő lehetőség a középiskolás korosztállyal való találkozás szempontjából, ami energiabefektetéssel jár, de lehetőség a pályaorientáció és a szemléletformálás tekintetében is.

⁵ Lásd a törvény szövegét: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>

⁶ Lásd DR. KISSNÉ 2017: 17.

⁷ Lásd KASIK 2006.

⁸ Lásd a kötetünkben (58–76. old.) szereplő tanulmányt: FAZEKAS Anna – NAGY Ádám – MONOSTORI Kristóf: *Generációs problématerkép. A fiatalok legégetőbb problémái a 2016-os ifjúságkutatás alapján.*

A programmal érintettek számára megfogalmazásra kerültek alapelvek,⁹ amelyek összhangban vannak a nemzetközi és hazai kutatási eredményekkel. Ezek ismerete szükséges lenne a fogadó és küldő intézmények számára a diákok felkészítése során. A tapasztalat az, hogy többnyire ezekkel az alapelvekkel, a kutatási eredményekkel és a pedagógiai célokkal sincsenek tisztában se a fogadó, se a küldő intézmények.

A FEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI

ZSOLNAI Anikó és JÓZSA Krisztián (2002) tanulmánya,¹⁰ amikor a fejlesztés lehetőségeit veszi számba, 4 fő csoportra osztja a fejleszthető területeket (lásd az 1. táblázatunkban).

1. táblázat: A szociális készségek című kérdőív által vizsgált készségek

Szociáliskészség csoport	Szociális készség
személyközi viselkedés	konfliktuskezelés, figyelemfelkeltés, üdvözlés, segítség másokon, viselkedés társalgás közben, viselkedés szervezett játékok közben, pozitív attitűdök mások iránt
önmagával szembeni viselkedés	következmények vállalása, etikus viselkedés, érzelmek kifejezése, pozitív énattitűd, felelősség
feladattal kapcsolatos viselkedés	verbális kommunikáció feladatvégzés során; figyelés feladatvégzés közben, vita, megbeszélés közbeni viselkedés, csoporton belüli aktivitás, mások előtti szereplés vállalása
környezeti viselkedés	a környezet megóvása, étkezési viselkedés, közlekedés

Az itt felsorolt területek alkalmasak lehetnek arra, hogy összevetésre kerüljenek a közösségi szolgálat jelenleg működő területeivel, és megvizsgáljuk azt, hogy ezek a területek milyen mértékben lehetnek jelen, és mennyiben lehetnek elemei a szociális készségek fejlesztésének.

A személyközi viselkedés minden olyan esetben megjelenik az iskolai közösségi szolgálat keretei között, amikor egy terület célcsoportjával kapcsolatba kerül a diák. A lehetséges 8 terület közül az egészségügyi, a szociális és az oktatási területen természetes módon az idős emberek, gyermekek, rászorulóak a célcsoport, akiknek a diákok segítenek egy-egy program keretei között. Lehetőséget teremtenek arra, hogy a diákok fejlesszék magukat a személyközi kapcsolataikban.

⁹ IKSZ Alapelvek. Letölthető: <http://kozossegi.ofi.hu/Contents/ShowContentByTitle?title=GYIK#alapelvek> (Utolsó megtekintés: 2019. február 20.)

¹⁰ Lásd még ZSOLNAI 2008: 132.

A kultúra területén is van erre lehetőség, ha az adott intézmény látogatói körével, illetve szakemberekkel kapcsolatba kerül a diák. Ellenpéldát is tudunk, amikor egyedül kell szkennelnie valamilyen anyagot, ebben az esetben sérül ez a kritérium. A környezet- és természetvédelmi területen is lehetséges, hogy kapcsolatba kerülnek kisebb gyermekekkel egy faültetési vagy tanösvény-bemutató program keretei között, ahol az óvodásokat segítik a tevékenységben az IKSZ-es diákok. Mivel jó esetben a diákok itt is szakemberekkel dolgoznak együtt – bár elsődlegesen nem őket kell segíteniük –, a pedagógiai célok elérése szempontjából a szakemberek visszajelzései nagyon fontosak lehetnek számukra.

A szabadidős tevékenységek kifejezetten azt a célt szolgálják, hogy más társadalmi csoportú, élethelyzetű és életkorú emberekkel találkozzanak és tevékenykedjenek együtt a diákok. Ez lehet egy kézműves foglalkozás is, de egy közös sportolás is fogyatékossgal élőkkel pl. csörgőlabdázás vak vagy gyengén látó kortársakkal.

A katasztrófavédelmi vagy baleset- és bűnmegelőzési területen egyaránt személyes kapcsolatokat építhetnek ki a rászoruló árvízkárosultakkal vagy a prevenciós foglalkozás diákrésztvevőivel. Mivel a tevékenységek legnagyobb részénél a fogadó szervezet munkatársai is jelen vannak, ezért mondhatjuk, hogy a személyközi viselkedés mind a 8 területen ilyen módon is jelen lehet. Hiszen a fogadó intézményi koordinátor segít a diáknak abban, hogy mit, hogyan csináljon. Mivel ezek a személyek először ismeretlenek a diákok számára, ezért valós kapcsolatteremtési helyzetet jelenthetnek, ahol kommunikációban fejleszthetik magukat a fiatalok. Azt is fontos látni, hogy ezek a lehetőségek nem minden esetben adóttak a diákok számára, mert a fogadó szervezet részéről emberi erőforrások jelenlétét teszik szükségessé. Tudatosan vagy csak az átgondolás hiányában a diákok egyedül találják magukat, és így nem tudnak élni a pedagógiailag hatékony módszer lehetőségeivel. Sokszor a fogadó szervezetek ingyen munkaerőt látnak a diákban, és a saját nézőpontjukból értékelik csak az 50 óra lehetőségeit, és nem tudatosítják, hogy mi lehetne az a szegmense a feladatoknak, ahol nemcsak a fogadó szervezet, de a diák is jól járna.

Evidenciának tűnik, mégis érdemes hangsúlyozni, hogy a szociális készségeket nemcsak a szociális területen, hanem más területeken is lehet fejleszteni. Leginkább a fejlesztés intenzitásában és a komfortzóna elhagyásában lehetnek különbségek a területek között.

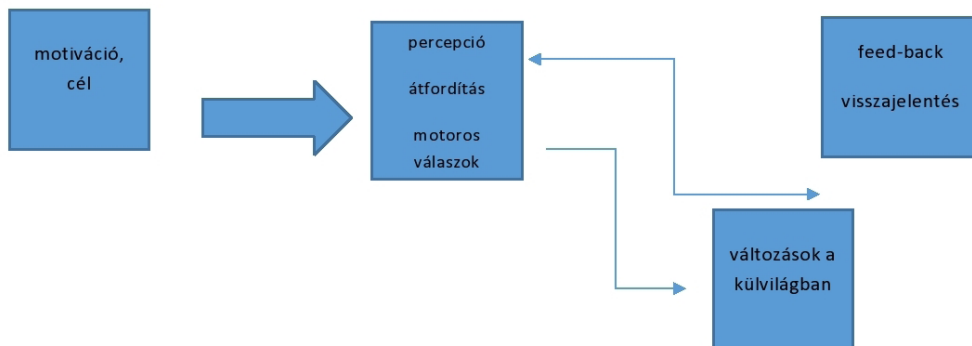
A SZOCIÁLIS KÉSZSÉGFEJLESZTÉS MEGJELENÍTHETŐ ELEMEI

A fejlesztés öt területe Kasik László szerint: figyelem, segítségnyújtás, -kérés, verbális és érzelmi kommunikáció, szociálisprobléma-megoldás (KASIK 2007). A Kasik által tárgyalt területek is szerves részét képezik az IKSZ 8 területének, hiszen ezek nem területspecifikusak, hanem a program szolgálat jellegének szerves részét alkotják. Az általa felsoroltak is elsősorban a személyes kapcsolatokon keresztül fejleszthetőek. Így arra a következtetésre juthatunk, hogy sokféle elemében fejlesztőleg hathat az IKSZ a diákokra, de amit mindenképp könnyű lenne biztosítani és ami a program hatékonysága és fejlesztő hatása szempontjából kimagaslóan eredményes lenne: *a személyes kapcsolatok megléte egy-egy programban*. Ez az, amit könnyen biztosítani lehet egy program kialakítása során, ha a szereplők figyelmet fordítanak rá.

A program másik nagy értéke, hogy a diák fokozatosan egyre nagyobb felelősséggel láthatja el feladatát a segített célcsoport tagjai között. Ez az énattitűdjére mindenképpen befolyásolóan hat. A diák a program során szembesülhet azzal, hogy milyen nagy a felelőssége, ha valamit elvállalt, ha valahol várják. Nem lehet minden alkalommal lemondani, ha valakivel megbeszélte egy találkozót, ha valaki számít rá egy rendezvény lebonyolításában, ha ígérte, hogy segít az adott fogadó szervezetnek. A felelőssége nemcsak a jelenlétére vonatkozik, hanem arra is, amikor a beteg gyerek mellett van vagy kicsiket felügyel egy táborban. Vagy egy kulturális rendezvény kialakításában részt vállal. Ez is olyan elem, amelyre tudatosan lehet figyelni, hogy *a diák felelős legyen a program egyes megvalósítandó elemeiért*.

A környezet megóvása, az étkezési viselkedés, a közlekedés minden program kapcsán részét képezheti és befolyásolhatja a programban részt vevő diákok szociális készségeinek fejlesztését. A környezet megóvása minden területen felmerülő kérdés, ahogy az étkezés is, ha része egy hosszabb programnak vagy a közlekedés – a fogadó szervezet elérése kapcsán –, az odajutás megszervezése állandó programelem lehet. Ugyanakkor egy program kialakításában nehéz tudatosan ezzel az elemmel fejlesztő módon számolni. A diákok különböző adottságai és a különböző helyekről érkező diákok miatt. A fogadó szervezetek a közlekedés megszervezéséből általában nem veszik ki a részüket, azt a szülők, illetve a küldő oktatási intézmény felelősségi körébe rendelik.

Többféle modell is rendelkezésre áll a fejlesztés tekintetében, itt csak egyet emelek ki (1. ábra):



1. ábra: A szociális készségek elsajátítása (KASIK 2007: 29)

Ez a modell is hangsúlyozza azt, amit a közösségi szolgálat 3-as osztatú rendszere is fontosnak tart,¹¹ hogy szükség van motivációra, felkészítésre, rendszeres tevékenységre és utána az élmények feldolgozására. Ez az, ami a felkészítés során megszülethet. Utána tapasztalatok szerzésére és végül, de nem utolsósorban visszacsatolásra van szükség, ami segíthet abban, hogy megerősödjenek, tudatosodjanak a tevékenységek során tapasztaltak. A világ önmagától is ad visszajelzéseket, de pedagógiailag sokkal hasznosabbak a *tevékenységeket irányítók vagy a segítettek részéről jövő visszajelzések*. Ez a következő nagyon fontos elem, amelynek meglétére érdemes odafigyelni. Egy kis jóakarattal és odafigyeléssel a modell minden eleme biztosítható lenne, ezzel nagyban növelve a program pedagógiai hatékonyságát.

Abban a nézetünkben talán megerősödhetünk, hogy a közösségi szolgálat alkalmas terep lehet a szociális készségek fejlesztésére. A legutóbbi vizsgálatunk kimutatta, hogy a „diákok előzetes elvárásaihoz képest alapvetően hasznosnak, örömtelinek és élvezeteseznek tartják a közösségi szolgálatot, ami jó kiindulópont lehet készségeik fejlesztéséhez. A kutatás alapján állíthatjuk, hogy a munkaerőpiaci készségek, szociális készségek és a pályorientációs készségekre hat a közösségi szolgálat. Míg a lányoknál átlag felett fejlődtek a munkaerőpiaci és szociális készségek, átlag alatt a pályorientációs készségek, addig a fiúknak átlag felett a pályorientációs készségeik fejlődtek, átlag alatt pedig a

¹¹ Lásd IKSZ 2012.

munkaerőpiaci és szociális készségeik. A szociális készségek csoportja az oktatási intézmény fenntartójával és típusával mutatott összefüggést, azaz elsősorban az egyházi intézménybe járó és gimnazista diákok esetében mutatható ki fejlődésük.” (BODÓ-MARKOS megj. a.) Mindez alátámasztja a közösségi szolgálat készségfejlesztő program jellegét, amihez hozzátartozik, hogy ebben az életkorban más impulzusok is hathatnak ezen területek fejlődésére az IKSZ-en kívül. Illetve amikor az egyik készséget fejlesztjük, óhatatlanul más készségek is fejlődnek.

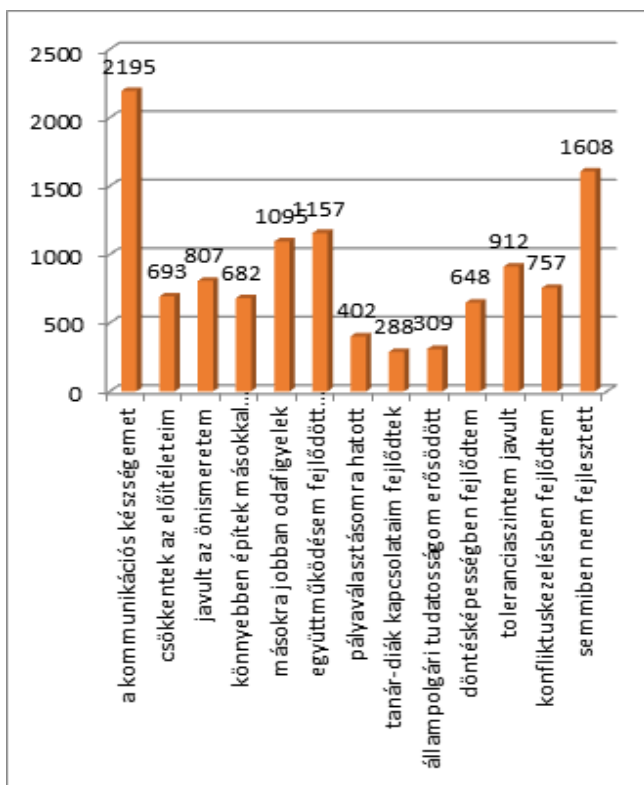
A DIÁKFELMÉRÉSEK ÉS A KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT

Fontos, hogy a diák motivált legyen. Ez szükséges ahhoz, hogy maga és mások számára hasznos és hatékony tevékenységet végezzen. De elengedhetetlen abból a szempontból is, ha kompetenciáit szeretnénk fejleszteni a programon keresztül. A motivációt számára az jelenti, ha általa kedvelt társaságban, általa ismert tevékenységbe lesz bevonva, illetve a diákok egy kis százalékánál felmerül az is, hogy esetleg a komfortzónáján kívül eső tevékenységbe is bekapcsolódik, ha valamilyen módon sikerül őt az adott tevékenységnek megnyerni. A program mindenkire kötelező jelleg kapcsán fontos számolni azzal, hogy minél kevésbé engedjük a diákokat szabadon dönteni, hogy mit csináljanak, annál kevésbé számolhatunk fejlesztő hatással. A kötelező jelleg motivációra ható negatív következményeit azzal tudjuk ellensúlyozni, hogy szabad döntést engedünk a diákoknak a tevékenységek és azon belül a feladatok kiválasztásában.

A diákok nem szeretik többnyire a monoton tevékenységeket, így feltételezhetjük, és a monitori látogatások ezt alátámasztották, hogy az ilyen tevékenységeket kerülik. A diákok a „nemszeretem” tevékenységek közé sorolják a székrakodást, szkennelést, avar-söprést, adatrögzítést. Ezek valójában összefüggnek azzal, hogy ezek a tevékenységek nem a támogatottakat, hanem a fogadó intézmény érdekeit szolgálják. Az egyik könyvtáros kollégám mesélte, hogy egy ismert könyvtárban CD-tisztításra szerették volna megkérni az IKSZ-es diákokat. A felvetés logikusnak látszott, hiszen ez nem munkaköri feladata a könyvtárosoknak, és azt gondolták, hogy ez nagyon hasznos, illetve a diákok biztos örülnek, hogy az általuk gyakran használt CD-k közelében tevékenykedhetnek. A diákok közül több éven át senki sem vállalta ezt a feladatot, végül a könyvtár elállt ennek a tevékenységnek a megszervezésétől, látva az érdeklődés hiányát. Természetesen

ha a fogadó intézmény ügyes, tudja keverni a támogatotti kört, és a számára szükséges feladatok és így a szolgálat és tanulás kettős célja egyszerre megvalósulhat.

A diákok körében végzett felmérés (BODÓ–MARKOS–MÉZES–SÁROSI–SZALÓKI 2017) alátámasztotta, hogy a diákok elsősorban a kommunikáció, az emberi kapcsolatok és az önismeret terén észlelték a program hatását. Nagy százalékban voltak, akik nem érzékeltek semmilyen hatást, ami csak azt bizonyítja, hogy nem minden iskolában működik azonos hatásfokkal az IKSZ (2. ábra).



2. ábra: „Milyen tulajdonságaidat, készségeidet fejlesztette a közösségi szolgálat? (Több válasz is megjelölhető!) (Forrás: EKE OFI 2017)

A SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE A GYAKORLAT FELŐL

A közösségi szolgálat tekintetében a szociális területen való személyiségfejlesztés jó gyakorlattal rendelkező intézménye a Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium. A program egyik megálmodója, Velkey Balázs a következő elemekre hívja fel a figyelmet: „A

mi iskolánk a személyiségfejlesztést tűzte ki célul, ami leginkább az emberi kapcsolatokon keresztül lehetséges. Ezért határoztunk meg olyan kereteket, amelyek révén diákjaink hosszan tartó, rendszeres és konkrét feladatokat kapnak – kifejezetten olyan intézményekben és területeken, ahol ezek a készségeik fejlődhetnek.” (MACZÁK 2017.)

A közösségi szolgálat módszertana a spirális, ciklikusan visszatérő jellegű folyamatban hisz. Az interjúban elmondottak erre erősítenek rá. Tehát a szociális terület fejlesztésének fontos kritériuma lehet a *rendszeres és hosszan tartó konkrét tevékenység*. Ha ugyanezen iskola Bogijára gondolunk, aki elmondta több év után már dolgozóként, hogy mitől volt hasznos számára a közösségi szolgálat, akkor megérthetjük a módszertan egy nagyon fontos elemét: az ismétlődő feladatokat.¹² A nevelés egyik fontos eleme lehet, hogy a diákok megélik az unalom érzetét, ami összefügg a monotonitással. Igaz, hogy ez első látásra nem motiválja őket, de ha megfelelő pedagógiai támogatást kapnak, felismerhetik, hogy a monoton feladatoknak is van értelmük az életben. Számos esetben fognak még munkájuk során azzal találkozni, hogy nemcsak a változatosság gyönyörködtet, de a rendszerességnek is van értelme, és a meghozott áldozat gyümölcsöző lehet. Miközben a mai világ az állandóan változó impulzusairól ismerhető meg, ezzel szemben kontrasztot képez az esetleges monoton tevékenység, ami az absztrakcióban is segíthet: „amit az idős emberektől én megtanultam személy szerint az a kitartás volt. Úgy érteve, hogy az évek alatt sok problémát összeszedtek, sok gonddal találkoztak, és még mindig itt vannak, és még mindig küzdenek. Nagymamám is, aki még mindig lekvárt főz, és még mindig süt nekünk és még mindig van miért élnie. Ha neki van ereje és kitartása, hogy éljen és teljenek a mindennapok, akkor nekem is össze kell magam szedni – mondja Bogi.” Ő egy idős nénihez járt rendszeresen beszélgetni, ahol a fő feladat az ország-város játék volt minden alkalommal.

Mindezek alapján a szociális kompetenciát fejlesztő iskolai közösségi szolgálatnak a következő kritériumai körvonalazódnak:

- a személyes kapcsolatok megléte,
- a diák felelőssége feladataiért, a tevékenységeket irányítók vagy a segítettek részéről jövő visszajelzések,

¹² Lásd Szeretetszolgálat – Községi szolgálat I.

– rendszeres és hosszan tartó konkrét tevékenységben való részvétel.

Ezzel valójában nem neveztünk meg új kritériumot, csak a meglévőkön belül sikerült szűkíteni azok körét, amelyekre – a szociális készségek fejlesztése szempontjából – egy tevékenység megszervezésénél elsődlegesen érdemes fókuszálni.

A TALÁLT KRITÉRIUMOK VIZSGÁLATA A JELENLEGI TERÜLETI AJÁNLÁSOKBAN

Mindezek alapján a körvonalazódó kritériumokat megvizsgálhatjuk a lehetséges feladatok tükrében. A 2. táblázatban szereplő feladatokat az adott terület szakemberei által összeállított ajánlásokból vettem. Ez a minta egyrészt jól reprezentálhatja az adott területek tipikus tevékenységeit, ugyanakkor – mivel egy szakemberek által írt, közreadott dokumentum részét képezik – annak a veszélyét is magukban rejtik, hogy a valóságban nem pont ezek a tevékenységek valósulnak meg. Feltételezhetjük azonban, hogy ezek a tevékenységek megvalósíthatók lennének az adott területen.¹³ Természetesen nincs kizárva olyan új tevékenységek kipróbálása sem, amelyek nem szerepelnek a listában.

Hozzá tartozik a képhez, hogy minden területen vannak lehetőségek, amelyeket a fogadó szervezetek ajánlanak diákoknak. Ezek száma nagyon különböző. Például egészségügyi területen csak néhány civil szervezet és kórház ajánl tevékenységeket. Változó, hogy mennyire vannak összhangban a területi ajánlással. Az egyik kórház által interneten kínáltak a következők: „a beteg kiültetése, felültetése, a beteg sétáltatása, a beteg kíséréte a betegszállítókkal együtt, ha erre szükség van, várakozás a beteggel, a beteg környezetének rendben tartása, a beteg etetése, itatása, felolvasás, beszélgetés, beteg mellett tartózkodás, a betegek meghallgatása, segédkezés étkeztetéskor, ágyneműcserénél, a beteg számára történő bevásárlás, családdal való kapcsolattartás, ha a beteg ezt kéri, a beteg kéréseinek tolmácsolása az ápoló személyzet felé, betegek és hozzátartozóik tájékozódásban való segítése, egyéb, az ápoló személyzetet segítő, az önkéntesek kompetenciájába tartozó feladatokat”.¹⁴ Ezzel kapcsolatban felmerülő kérdés, hogy mi az, amit egy diáktól kérni lehet, és mi az, ami szakértelmet kívánó tevékenység. Ebben van intéz-

¹³ Jelenleg 6 területen készült már el az ajánlás, az oktatás területén még nem, a szabadidős ajánlás most van folyamatban, ezért ezeket a területeket nem tartalmazza a táblázat. Forrás: kozossegi.ofi.hu/letoltesek

¹⁴ Zalaegerszegi Kölcsey Gimnázium honlap: Önkéntes segítő feladatok ellátása a Zala Megyei Kórház-

mény, amelyik rugalmasabb, van, amelyik jobban fél az esetleges balesetektől és szűkebbre szabja a diákok lehetőségeit.

2. táblázat: A területek összehasonlítása a személyes kapcsolatokra vonatkozóan

Érintett terület	A személyes kapcsolatok megléte	A személyes kapcsolatok részbeni megléte	Nincs lehetőség személyes kapcsolatokra
Egészségügy	<p>beszélgetés, felolvasás; sétálásban kísérés; levélírás, betegkísérés; telefonálás, internethasználatban segítségnyújtás; betegek intézményen belüli irányítása; könyvtári könyvek, újságok kölcsönzése, kiszállítása, begyűjtése idősek, mozgáskorlátozottak számára; közös rajzolás, társasjáték egyénileg vagy több gyermek bevonásával;</p> <p>az egészségügyi szolgáltatóhoz érkező betegek és a hozzátartozók tájékoztatóban való segítése</p>	<p>betegtájékoztató, idegen nyelvű szakirodalom fordítása, tolmácsolás, szórólapok elkészítése, az egészségügyi szolgáltató területén végzett környezetgondozás, dekoráció készítése, közös ünneplés, hagyományok, szokások megismertetése, kialakítása, mélyítése;</p> <p>az egészségügyi szervezet weblapjának szerkesztésében segítség a tevékenység részidejében (ha pl. ilyen munkakör nincs a fogadó szervezetnél)</p>	<p>a gyógyuló gyermekek és családjuk környezetének szépítése, kertészkedés, nagytakarítás a házgondnokok felügyelete alatt;</p> <p>az ellátottak által használt közösségi térnél (tereknél) az állagmegóvás keretei között (pl. tisztasági meszelés, mázolás kapcsán) végzett közös feladatok</p>

ban: <http://www.kolcsey-zeg.hu/?q=node/60> (Utolsó megtekintés: 2019. március 3.)

Érintett terület	A személyes kapcsolatok megléte	A személyes kapcsolatok részbeni megléte	Nincs lehetőség személyes kapcsolatokra
Kultúra	<p>közönségrendezvények lebonyolításában segítség (pl. részvétel a program kialakításában, közreműködés programok előkészítésében, szervezésében, lebonyolításában, közreműködés a Múzeumok Éjszakája, Múzeumok Őszi Fesztiválja, Muzsikáló Múzeum, Kutatók Éjszakája, Kultur-Kaland szervezésében, lebonyolításában); közreműködés hétvégi programok, szakkörök, nyári táborok során, technikai eszközök kezelésében segítségnyújtás a látogatóknak (pl. számítógép, animáció beindítása, oktatóprogramok kezelése), a nagyrendezvényeken való közreműködés, tárlatvezetésben, látogató csoportok vezetésében közreműködés, segítség: magyar és idegen nyelvű vezetés segítése, gyerek, diák, idős, fogyatékossgal élő emberek csoportjának tárlatvezetés, kézműves programok előkészítése, közreműködés a lebonyolításban, performanszok, flashmobok külső helyszínen történő megvalósítása</p>	<p>állatgondozásban segítség (pl. etetés, itatás, gondozás segítése)</p>	<p>intézmény parkjában és környezetében területgondozás (pl. avargereblyezés, gazolás, védett sziklafelszínek takarítása, komposztálás, sövénynyírás másokkal – pl. általános iskolás csoport – közösen, az intézményhez tartozó emlékművek, sírok gondozásában részvétel); intézményi történeti kertek gondozása (pl. maggyűjtemény készítése, a terület rendbetételében való részvétel, tájékoztató táblák készítésében való közreműködés);</p> <p>népi építészeti műemlék-épületek gondozásában való részvétel (pl. hagyományos építési technikák elsajátítása – sarazás, mázolás, meszelésben való közreműködés) másokkal együtt</p>

Érintett terület	A személyes kapcsolatok meglét	A személyes kapcsolatok részbeni megléte	Nincs lehetőség személyes kapcsolatokra
Szociális	<p>felolvasás, újságolvasás, beszélgetés, ellátottak meghallgatása, mesélés egyénileg és csoportosan az időskorúak otthona lakóinak, tanulásban való segítség gyermekotthonban, fogyatékossgal élők körében, „korrepetálás” (pl. versgyakorlás, leckeírás, nyelvtanítás), tehetséggondozás, életinterjú készítése idős emberekkel, az iskolai oktatásban részt vevő ellátottak (kiskorú, illetve utógondozott anyák) tanulásának segítése, kapcsolatfelvételben segítség, levélírásban / e-mail írásában segédkezés, internet-használatban segítségnyújtás, gyakorlásban támogatás, közös játék szervezése a közösségi térben (pl. kártya- és társasjátékok, memória-fejlesztő játékok, sakk, vetélkedő, agytornafeladatok összeállítása), közös beszélgetés egy adott témában (pl. egészséges életmód, bűnmegelőzés)</p>	<p>az intézményben eltöltött időszak előtti években gyakorolt kézműves tevékenységek felelevenítése (pl. kötés, horgolás, hímzés, szövés, főzés, sütés), közös dekoráció készítése; szellemi kapcsolódást jelentő tevékenységek (pl. előadások, rádióhallgatás, tévézés, zenehallgatás, közös éneklés, hitélet gyakorlásában segítség); befőzésben segítség; szakmai tevékenységekben részvétel (pl. irodalmi, kézműves, jóga, torna, újságfelolvasás, zenehallgatás, varró-, báb- és énekszakkör, közös főzés lebonyolítása)</p>	<p>terápiás tevékenységekbe való bekapcsolódás, ezek koordinálása (pl. közös takarítás, terítés); az ellátottak által használt közösségi térnek (tereknek) az állagmegóvás keretei között (pl. tisztasági meszelés, mázolás kapcsán) végzett közös feladatok, az intézmény területén található kert és zöldövezet rendbetételében segítségnyújtás, közös(!) parkgondozás / parkrendezés (pl. gereblyezés, gyümölcszedés)</p>

Érintett terület	A személyes kapcsolatok meglét	A személyes kapcsolatok részbeni megléte	Nincs lehetőség személyes kapcsolatokra
Környezet- és természetvédelem	túrák szervezése, vezetése, besegítés az iskolakerti órák lebonyolításába – egész évben végezhető, iskolakerti projektnapokon tematikus, moderatori közreműködés; diákcsoport segítése a terepi módszertanban (pl. térképészeti ismeretek, túrázási alapismeretek); interjúkészítés gyakorlása; az erdei iskolában, erdei óvodában szabadidős programok, ökológiai játékok szervezése, előkészítése, vezetése tanítási napokon kívül; forgószínpados csoportmunka segítése; nemzetközi rendezvényen külföldi résztvevőknek fordítás, rendezvény segítése idegen nyelvű útbaigazítással, tolmácsolással; kérdőíves felmérések, interjúk környezeti kérdésekben; adatfelvétel, kérdőívek digitálizálása, számítógépes feldolgozás segítése; tehetséggondozásban segédkezés, versenyre való felkészítésben segítségnyújtás	célzottan iskolakertek létrehozása középiskolákban, saját intézményekben ökotermék, ökosarok kialakítása; szelektív hulladékgyűjtés bevezetése és bővítése, környezetvédelmi és természetvédelmi jeles napokról való megemlékezés iskolán belül (pl. madarak, Föld és fák napja), környezet- és természetismeret, helyismereti, városismereti feladatlapok összeállítása vetélkedőkhöz a saját iskola diákjainak számára; az éghajlatváltozás lehetséges hatásainak felmérése (épület, személyek, időjárási anomáliák esetén mi a teendő); erdei iskola szervezésének, előkészítésének, tematikájának kidolgozásában való alkotó részvétel (ajánlott például a saját általános iskolában végezni).	óvodai-iskolai zöld sarok kialakítása, magasságyás létrehozása, terepasztal készítése; zöld webtartalmak, adatbázisok létrehozása, feltöltése, bővítése, karbantartása; kísérletek, mérések végzése (pl. forgalomszámolás, zajszintmérések, biodiverzitás-vizsgálatok, madár-, kisemlős-megfigyelések stb.; adatgyűjtések, adatrögzítések élőhelyekhez, állományokhoz, környezeti állapotfelméréshez kapcsolódva; állatgondozásban segítség csak speciális esetekben (pl. etetés, itatás, gondozás – tyúk, kacsa); az intézményhez tartozó emlékművek, sírok gondozásában való részvétel

Érintett terület	A személyes kapcsolatok meglét	A személyes kapcsolatok részbeni megléte	Nincs lehetőség személyes kapcsolatokra
Katasztrófavédelem	a tűzriadóterv gyakoroltatásának előkészítésében és végrehajtásában részvétel, közreműködés tűzoltóversenyek előkészítésében, szervezésében és lebonyolításában, közreműködés tűzoltósági bemutatók előkészítésében, lebonyolításában, közreműködés az ifjúsági versenyek előkészítésében, lebonyolításában	részvétel a nevelési-oktatási intézmény tűzvédelmi rendszerének ellenőrzésében, közreműködés a katasztrófavédelmi mobil labor járművek napi karbantartásában a szakállomány felügyelete mellett, 40 órás önkéntes tűzoltó tanfolyamok megszervezésében és megtartásában való közreműködés	közreműködés a nevelési-oktatási intézmény tűzriadótervének kidolgozásában, részvétel a tűzoltólaktanya – gépjárművek és technika – karbantartásában, részvétel a települési közterületi tűzcsapok felmérésében, beazonosításában, hatósági ellenőrzésében, elméleti tűzvédelmi ismeretek elsajátítása, közreműködés a polgári védelmi tervezéshez szükséges adatbázisok készítésében, közreműködés statisztikai kimutatások készítésében, segítség a szakterülethez kapcsolódó adminisztratív tevékenységek végrehajtásában bűnmegelőzési akciókon, rendezvényeken való – lakossági – fórumon részvétel
Bűn- és balesetmegelőzés	általános iskolás diáktáborok lebonyolításában való szervezői feladatokban, koordinálásban való részvétel, Tourist-Police akciókban nyelvtudással segíteni a járőr tájékoztató szerepét; kortársképzésekben való részvétel, kerékpár regisztrációs programokban való segítség a kerékpárok azonosítási kódjainak felírásával, Szomszédok Egymásért programban való részvétel, ifjúság által látogatott helyek, vagyoni bűncselekményekkel kapcsolatos tájékoztatókban való részvétel kortárs csoportoknak, internet veszélyeiről szóló tájékoztató megtartásában való részvétel diáktársaknak	prevenciós road-showk alkalmával szervezői feladatokban való részvétel, baleset-megelőzési akciók, rendezvények lebonyolításában való részvétel, közlekedési programok lebonyolításában való részvétel autómentes napok rendezvényeiben, ünnepek idején a kitelepült standoknál lakossági tájékoztatásban való részvétel	

A múzeumok által ajánlott tevékenységek az A la carte oldalon¹⁵ más tevékenységet is felsorolnak a diákok fogadására, mint az ajánlásban foglaltak: postázás, képek szkennelése, fénymásolás, takarítás, adatrögzítés, székpakolás, rendrakás, CD-tisztítás. Ezeket lehet a monoton és kevésbé motiváló feladatok közé sorolni. A második csoporthoz is van ezen a felületen még tevékenység: teremörködés, résztvevőnek lenni egy rendezvényen, szórólapozás, kitelepítéseknél segítségnyújtás, raktárrendezés, állagmegóvási feladatok, könyvtárrendezés, cserépmosás. Ez azt jelzi, hogy az ajánlásban megfogalmazottak itt eltérnek a valós gyakorlattól. Hiszen erre az oldalra a múzeumok a valós kínálatukat töltötték fel, sok esetben az ajánlás ismerete nélkül. Igaz, hogy ez a kínálat is sok esetben már nem a mai állapotot tükrözheti, mert az utolsó frissítés évekkkel ezelőtti. Az is látszik, hogy bizonyos tevékenységek területfüggetlenül megjelennek, mint a tájékoztatás, más tevékenységek pedig több területen is jelen vannak, mint a kézművesség, beszélgetés, állagmegóvási feladatok. Ugyanakkor a tapasztalatok alapján megjelennek a diákok számára kedves feladatok is: program kitalálása, szervezése, lebonyolítása, tárlatvezetési feladatok, kiállításrendezés segítése, pályaorientáció támogatása.

Külön elemzésre érdemes, hogy mennyire szakmai feladatokba vagy kifejezetten csak segítő tevékenységekbe kapcsolódhatnak be a diákok. Alapvetően megfigyelhető a szakmai tevékenységek kerülése, ami helyes.

A szociális készségek fejlesztése tekintetében minden területen található megfelelő program. Az interaktivitás minden területre jellemző. A lehetőségek tárháza talán a katasztrófavédelem és a bűn- és baleset-megelőzési területen egy kicsit szűkebb, ami érthető, hiszen itt veszélyes környezetben végzendő feladatokról van szó, ezért már önmagában az áttörésnek számít, hogy ezekre a területekre beengedik a diákokat.

A KÉSZSÉGFEJLESZTÉS NEHÉZSÉGEI

A széles skálán elhelyezkedő lehetőségek megnyugtathatnának minket, hogy itt mindenképpen készségfejlesztés lesz a diák tevékenységének az eredménye. A valóságban ez még sincs mindig így. Ennek okait a küldő fél, a diák, a szülő és a fogadó szervezet részéről egyaránt kereshetjük.

¹⁵ Lásd: Közösségi szolgálat múzeumokban: mokk.skanzen.hu/muzeumi-a-la-carte.html?id=muzeumi-a-la-carte&type=2&action=search®io=11111111&korcsoport=010&tantargy=11111111111000000000&tipus=57 (Utolsó megtekintés: 2019. február 20.)

A küldő fél részéről

Az iskola nem minden esetben van felkészülve arra, hogy pedagógiai támogatást adjon a diákoknak a program megvalósításához. Így a motiváció megszerzése helyett a diákok jelentős része motiválatlanul kezdi meg a tevékenységek végzését.

Az iskola számára a pedagógiai attitűd helyett sok esetben a dokumentáció elvégzése lesz a programmal kapcsolatos elérendő cél.

A küldő intézmény nincs motiválva arra, hogy maga kritériumokat szabjon meg a programmal kapcsolatban, mert akkor azok meglétét ellenőrizni is kell, és humán erőforrásokat is biztosítani kell hozzá, így egyszerűbbnek látja a diákokra bízni a kivitelezés mikéntjét és minőségét.

A diák részéről

A diák elsősorban a feladat elvégzésében, nem annak minőségében érdekelt, ami csak látszólag van így, de azt eredményezi, hogy a diákok egy kis része adminisztratív feladatnak látja az 50 óra elvégzését, amiről csak papírt kell kapni, nem ismeri fel a programban a számára rejlő, kiaknázandó és vissza nem térő lehetőségeket.

A szülő részéről

Nincs elég információja a szülőnek, ezért vagy ráhagyja az iskolára, vagy ami még rosszabb lehet, gyermeke helyett igyekszik a feltételeket biztosítani, ezzel elvéve a lehetőséget attól, hogy a diák érzelmileg is bevonódjon a feladat elvégzésébe.

A fogadó szervezet részéről

„Úgy gondolom, hogy a múzeum számára sokkal inkább egy tanítási alkalom, de ugyanakkor egy tanulási lehetőség. Fontos, hogy a gyerek azt érezze, hogy szükség van rám. Nemcsak jövök és látszatomunkát végzek, hanem az, amit csinállok, annak értelme van, és ezzel segítem a múzeumot.” (KÁLDY 2014.)

„...tudomásul kell venni, hogy a diákok hol ráérnek, hol nem. Érdemes olyan tevékenységekbe bevonni őket, ami akkor is lefolytatható, ha nem jönnek el...” (FÜLÖP 2015.)

A FOGADÓ SZERVEZETEK GYAKORLATA A DIÁKOK TAPASZTALATAINAK TÜKRÉBEN

Jelenleg nagyon sokféle hozzáállás tapasztalható a fogadó intézmények részéről az IKSZ-szel kapcsolatosan. Leegyszerűsítve a következő modellek vagy ezek ötvözei jellemzőek. A modellek ismertetéséhez a diákok által készített metaforákat és a fogadó szervezetektől jött véleményeket együtt használjuk fel. A diákoktól azt kértük, egy hasonlattal szemléltessék, hogy miként élték meg az iskolai közösségi szolgálatot, és ezt magyarázzák is mg: „olyan, mint... mert...” Az itt felsorolt hasonlatok válogatást jelentenek 1424 diák válaszaiból. Jól érzékeltetik a diák oldalról a fogadó intézményre jellemző mentalitást is.

„Csinálom, ha kénytelen vagyok” modell (3. ábra)

„A közösségi szolgálat olyan, mint a foghúzás, mert gyorsan túl kell lenni rajta.” (BODÓ és mtsai 2017.) „A közösségi szolgálat olyan, mint a nap, mert távolról szép, közelről megéget.” „A közösségi szolgálat olyan, mint a cipősszekrény, mert felesleges.” (Diák-hasonlatok az IKSZ-re.)

„Nekem az jutott először eszembe, hogy újabb feladat van, amit meg kell csinálni, ami adminisztrációs munkával, szervezési munkával jár együtt. És akkor később, amikor egyre többet megtudtam, hát akkor alakult ki valami képem, de az első benyomásom az volt, hogy egy többlet feladatot kell ellátni.” (Revita 2015.)

„Mert én nem ragaszkodnék, tudván azt, hogy 10 órát kell teljesíteni annak a diáknak. Eljön és akkor a 10 órát, jó. 4 óra az orvosi igazolás, hogy elmenjen a háziorvoshoz, és egy tüdőszűrőre elküldöm és tudom, hogy tépi a haját meg a szüleje is, és lehet, azt fogja mondani, hogy uram, én nem is jövök, de én viszont nem engedhetem be. Azért meg mi vagyunk a felelősek – és ugye nem az állatok kapnak el

valamit, mert rendszeres orvosi ellenőrzés van – hogy igenis oda ne hozzon be mást, mondjuk egy TBC-t. ...” (Revita 2015.)

Van fogadó intézmény, ami elzárkózik a diákok fogadásától, mert úgy érzi, hogy túl sok energiabefektetést jelent ahhoz képest, hogy csak 50 órát töltenek az intézményben vagy még annyit se. És ahhoz képest, hogy nagyobb szakmai támogatásra van szükségük a diákoknak, mint a felnőtt önkénteseknek. Ez a hozzáadott érték nem térül meg megfelelő módon, ezért egyszerűbb nem fogadni közösségi szolgálatos diákokat. Ez a fenntartás elsősorban az egészségügyi intézményeknél merül fel. Fontos tudni, hogy nem kötelezhető egyetlen potenciális fogadó intézmény se arra, hogy fogadjon diákokat. Mivel az intézmények bizonyos köre számára ez jogszabályilag kötelező,¹⁶ ezért vannak intézmények, amelyek kénytelenek fogadni diákokat, mert ez országos múzeumok vagy országos szakmúzeumok, nemzeti könyvtár vagy országos szakkönyvtárak vagy állami egyetemi könyvtárak státusz kiemelt feladataként rájuk is vonatkozik. Ha nem vonatkozik rájuk a jogszabály, akkor is előfordulhat, hogy presztízsből vagy fenntartói döntés alapján fogadják a diákokat, de nem szakmai meggyőződésből. Ez a fajta hozzáállás jól megmutatkozik a feladatok típusaiban is. Minél kevesebb energiával szeretnék ezt a feladatot végezni, illetve ingyenmunkaerőt látnak elsősorban a diákokban. Az ilyen típusú hozzáállás a következő feladatokat eredményezheti: teremörkődés, szkennelés, kertrendezés, tárgyak tisztítása, körlettakarítás, adatrögzítés, iratrendezés, postázás stb. A programok pedagógiai, készségfejlesztő jellegének biztosítása nem jelenik meg a programok tervezésében.

Az ilyen típusú feladatok nem rossz szándékból, hanem a program vagy a diákok életkori sajátosságainak ismerethiányából fakadnak vagy a program bevezetésének tervezésével kapcsolatos átgondolatlanságból. Alapvetően látják, hogy milyen feladataik vannak, amihez nincs erőforrásuk vagy melyek azok a feladatok, amelyek nem igényelnek szakértelmet, illetve munkaköri leírásokban szerepelnek. Többnyire azzal tisztában vannak, hogy szakmai feladatot nem lehet a diákoknak adni, így maradnak az érdektelen, a kollégák számára is teherként jelentkező fenti tevékenységek.¹⁷ Ez a

¹⁶ Az országos közgyűjtemények kiemelt feladatairól szóló rendelet. Más területen nincs ilyen jogszabályi kötelezettség. A fogadó szervezetek önállóan dönthetnek arról, hogy fogadjanak-e diákokat. Az országos múzeum, az országos szakmúzeum, a nemzeti könyvtár, az országos szakkönyvtár és az állami egyetem könyvtárának kiemelt feladatairól szóló 30/2014. (IV. 10.) EMMI rendelet 5. § Az 1. § (2)g

¹⁷ 20/2012. EMMI rendelet 133.§ (2.a) „A közösségi szolgálat az intézményben meghatározott munkaköri feladatok ellátására nem irányulhat.”

feladatkitalálás abból is fakad, hogy nincs meg mindenhol annak a kultúrája még, hogy bevonjanak a szakmán kívüli személyeket egyes feladatok ellátásába. Ahol vannak már önkéntes programok, ott ezek a tapasztalatok segíthetik a szakembereket. Józan megfontolás eredménye is lehet, hogy olyan feladatokat keresnek a 14–18 éves korú diákoknak, amelyek számukra elvégezhetőek, és amivel nem tesznek kárt, lásd takarítás, kertrendezés, gereblyezés.

Nem kell nagy jóstehetség annak megállapításához, hogy ezen feladatok végzésének eredménye nem lehet más, minthogy a diákok elmaradoznak, illetve a fogadó intézmény érzékeli, hogy a diákok nem szívesen végzik ezeket a feladatokat, és ebből fakadóan a feladatvégzésük hatékonysága is romlik, ami bosszúságot okozhat a szakembereknek, hiszen nekik kell elvégezni a rosszul szkennelt oldalak újrarögzítését, a takarítás hiányosságainak kiigazítását stb. Egy idő után ráébredhetnek arra, hogy ennek nincs értelme, és a programot berekesztik, ha erre lehetőségük van. A mukk.skanzen.hu múzeumi a la carte felületén sokáig 44 körüli volt a diákokat fogadó múzeumok száma, most 19. Lehet, hogy ez ebből a tapasztalatból is fakad, de ez csak feltételezés.



3. ábra: A „Csinálom, ha kénytelen vagyok” modell folyamatábrája

„Úszok az árral” modell (4. ábra)

„A közösségi szolgálat olyan, mint a közlekedés, mert kiszámíthatatlan.” (Diákhasonlat az IKSZ-re, EKE OFI 2017.)

„A közösségi szolgálat olyan, mint az élet, mert annyit kapok, amennyit én adok bele.” „A közösségi szolgálat olyan, mint a könyv, ha gyorsan olvasod, hamar vége lesz.”

„A közösségi szolgálat olyan, mint az óceán, mert tele van lehetőségekkel, de nincs kihasználva.” (Diákhasonlat az IKSZ-re, EKE OFI 2017.)

„Bejött egy anyuka ... Bejött, kemény volt és határozott, a fiú ült, meg se szólalt, és az anya mondta, hogy ide fog jönni a gyerek, és itt fog, és tanulja meg, mert ő interneten elolvasta, és ő dolgozhat, mert rohadt szemét, mert nem tanul, és ugye ott szidta a gyereket..., vagy a pedagógus mondja neki, és hogy meg kell csinálni, vagy az anyu ebből fellelkesül, és azt hiszi, hogy ettől majd borzasztó szorgalmas lesz, meg majd borzasztó jól fog tenni.” (Revita 2015.)

„Igazából ez onnan indult, hogy a lányom ide jár, és akkor ő kérdezte, hogy lehet-e hozzánk jönni, mert ő amúgy is nagyon szereti a gyerekeket, és akkor ő, és leginkább az osztálytársai jöttek.” (Interjú 2014.)

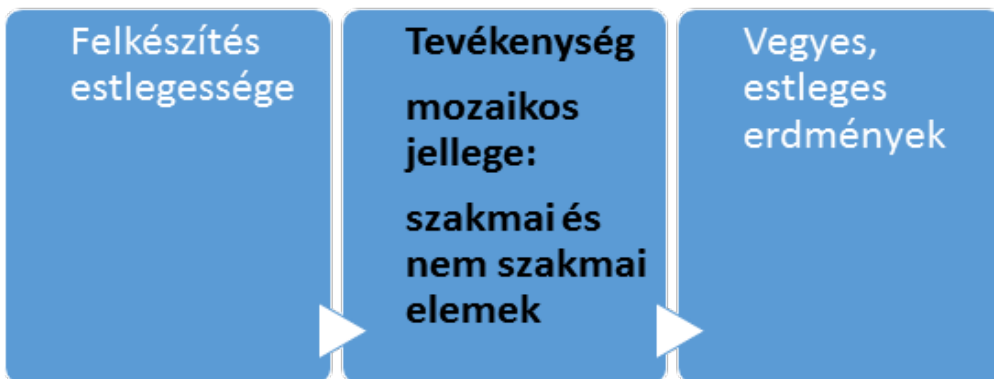
A másik megközelítés, hogy nem szervezek diákokat az intézmény számára, de ha jelentkeznek, fogadom őket. Ebben az esetben többnyire alkalmi tevékenységre érkeznek a diákok, saját vagy szülők, esetleg kollégák szülői, rokoni indíttatásából. Hiányzik még néhány órája az ismerős tanulónak és ezt jelzik az intézmény vezetése felé a szülők, ismerősök. Az egyik óvodavezető mesélte, hogy amikor a dadája kérte, hogy gyermekét fogadják közösségi szolgálatra, röstell, de az első kérdése az volt, hogy írja csak alá a teljesítést, és túl vannak rajta. A dada mondta viszont, hogy szeretné, ha gyermeke megismerhetné, hogy édesanyja mivel foglalkozik, így kezdtek el azon gondolkodni, hogy miként lehet egy óvoda és diák számára egyaránt hasznos tevékenységet kidolgozni, amiből egy a diákkal közösen megtervezett foglalkozás lett, ami azóta is jól működik.¹⁸

A fogadó intézmény pedig elfogadja a felkérést, de nem feltétlenül átgondoltan és megtervezetten bonyolít le diákokkal közös programokat. Ez a felfogás is együttjárhat az ingyenmunka képzetével. Olyan feladatokat bízunk a diákokra, amit el kellene végezni, de „én sem szívesen végeznék”: szkennelés, fénymásolás, könyvek, tárgyak törölgetése, székhordás, szórólapozás, esetleg rendezvényen való részvétel, jó esetben szervezőként vagy kistelephelyeken fellépőként, rossz esetben nézőként. Sokszor nehéz a közönséget biztosítani egyes rendezvényekhez, ilyenkor jól jöhet a diákok jelenléte. Itt, azért a feladatválasztásban megjelenhetnek már szakmainak tekinthető feladatok is. Ilyen típusú tevékenység a rendezvényen való részvétel, információs pultnál való tájékoztatásban való segítség, cserépmosás, raktárrendezés. Ez a megközelítés sem számol a diák érdek-

¹⁸ 2018. évi monitori tapasztalat. EKE-OFI.

lődésével és adottságaival, sokkal inkább az elvégzendő ad hoc feladatok felől közelít, viszont a személyes kapcsolatok miatt, ha nincs is átgondolt feladattervezés, de megjelennek a már említett szakmai elemek. Alkalmilag használják az ilyen típusú programok néhány órában (2–5 óra) a diákokat.

Ebből következően felemás lesz az eredmény is, néhol lelkesedő diákok lelkesítik a fogadó szervezetet is, néhol a kötelezettségtől szenvedő diákok csüggedésbe viszik a fogadó szervezet szakembereit. A fogadó intézmény pedig vegyes érzelmekkel viseltet a program iránt a megismert diákok alapján. A pedagógiai aspektus itt is esetleges, kevés benne a tudatosság, sokszor kudarccal végződik mindkét oldal számára.



4. ábra: „Úszok az árral” modell folyamatábrája

„Tudom, mit akarok, tudom, miért csinálom” modell (5. ábra)

„A közösségi szolgálat olyan, mint az ingyen ölelés, mert adok és kapok is.” „A közösségi szolgálat olyan, mint a család, sokat tanultam tőlük.” „A közösségi szolgálat olyan, mint a csapatépítés, mert együttműködésre készítet.” „A közösségi szolgálat olyan, mint az eső, mert először rossz, de utána mégis minden szebb lesz.”

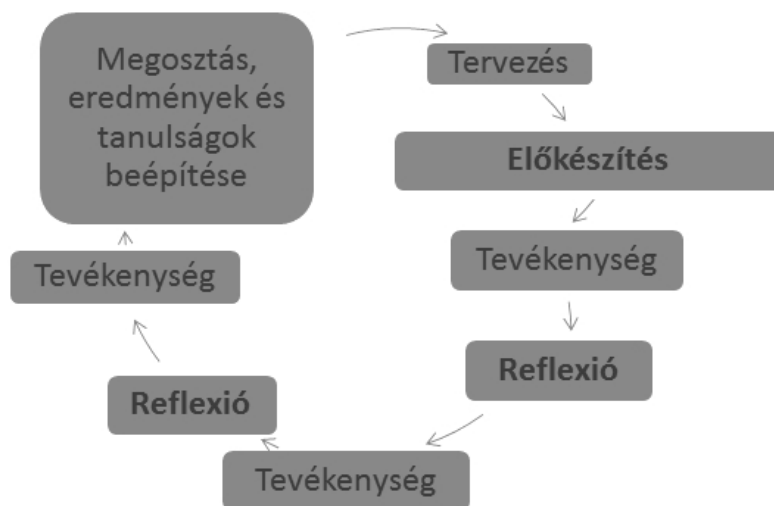
„Én először is nagyon örültem neki, hogy ilyen egyre nagyobb hangsúlyt kap ez az oktatásban, a nevelésben. ...és nekem egyből az önkéntesség, mint társadalmi érték jut eszembe... És én ennek örülök, hogy ezeket az, ebben az érzékenyítő folyamatban részt vehetek...” (Revita 2015.)

A harmadik modell, ahol kitűzött cél alapján fogadja az adott szervezet a diákokat. Azt feltételezve, hogy a diákok növelhetik a látogatók körét, hordozzák életkori sajátosságaik ismérveit, és ezért erőforrást jelenthetnek a fogadó intézmények számára. Az intézmény társadalmiasításának¹⁹ eszköze ezen intézményekben az iskolai közösségi szolgálat. Ebben a megközelítésben partnerként kezelik a diákokat és építenek is rájuk. A tevékenység megkezdését megelőzően nemcsak felkészítik a diákokat az adott feladatokra, hanem be is vonják azokba úgy, hogy a diákok érdemben befolyásolhatják nemcsak a folyamat egészét, de a produktumokat is. A diák itt egyenrangú partner, aki véleményével alakítja, formálja az adott feladat elvégzését, felelősséget érezhet az általa vállalt ügyekért, és hasznosnak érezheti magát, mert olyan feladatban lehet szerepe, ami integráns része az adott szervezet működésének.

Egy-egy kiállítóterem kialakítását vagy az ahhoz kapcsolódó audio-guide tesztelésébe vonják be a középiskolás ikszeseket múzeumokban, ötletelhetnek kiállítások előkészítése során, interaktív programok szervezői, lebonyolítói lehetnek (múzeumi foglalkozások, idősök informatikai oktatásának segítői, tárlatvezetők). Bevonhatják őket orvosi gyermekvárótermek kialakításába, utána pedig az itt várakozó gyermekek játszatásába. Bevonják őket a diákok számára készítendő szakmai produktumok kialakításába, annak népszerűsítésébe a folyamat teljes ideje alatt, ami lefedi az 50 óra egészét. Prevenációs előadások tartása általános iskolákban. Az érdeklődésüknek megfelelően fotózhatnak, cikkeket írhatnak megnyitóról, kiállításokról, amelyek felkerülnek a fogadó intézmény honlapjára. Beöltözhetnek korabeli ruhákba, és flashmobokban vehetnek részt jeles napokon. Múzeumpedagógiai tevékenységekben segíthetnek, kiállítást véleményezhetnek, kiállításához való feladatlapokat állíthatnak össze, véleményezhetik a kiállítás anyagait életkoruk sajátosságai alapján. Miként különböző sportrendezvények, táborok lebonyolításában is szerepet kaphatnak a tervezéstől a megvalósításig.

A legjobb az, ha adott feladatokra keresnek arra alkalmas diákokat, jelezve a szükséges kompetenciákat, és szűrni tudják a jelentkezőket, azokat megtalálva, akik valóban motiváltak a feladatok végzésében. Az elvégzett feladatok végén adnak módot a diákoknak a visszacsatolásra, hogy jelezhessék, miben érezhették otthon magukat és miben nem. A fogadó fél is őszintén értékelheti a diákok hozzáállását, tevékenységük hasznosságát.

¹⁹ Lásd: Kulturális intézmények 2017, amely más szektorok számára is ötleteket adhat.



5. ábra: A tudatos tevékenység megszervezésének folyamatábrája

ÖSSZEGZÉS

Számos kutatási eredmény segítheti ma a közösségi szolgálat pedagógiai célú megvalósítását. Hiánypótló, szociális és egyéb készségek fejlesztésére alkalmas programnak tekinthető az iskolai közösségi szolgálat a középiskolás korosztály számára. A tevékenységeken keresztül a diákok számos készségükben fejlődhetnek a megfelelő paraméterek betartása esetén, ennek tudományos háttere mára kidolgozott, és elérhető mindenki számára.

Az IKSZ 8 tevékenységi területéből már 6 terület fogalmazott meg szakmai ajánlást, ahol a konkrét javasolt tevékenységek is megfogalmazásra kerültek. A felsorolt tevékenységek jelentős része megfelel azoknak a kritériumoknak, amelyek kellenek ahhoz, hogy a diák szociális és egyéb készségeiben fejlődjön. A program sikere a különböző szereplők sikeres együttműködésén múlik. Jelenleg a programok minőségi kritériumok

hiányában, a küldő intézmények, a fogadó intézmények és a diákok motivátlansága miatt sok esetben nem elég hatékonyan működnek. 3 modell fogalmazható meg a diákok tapasztalatai és a fogadó intézmények visszajelzései alapján: a „Csinálom, ha kénytelen vagyok” modell, ez pedagógiaiilag a legkevésbé gyümölcsöző megoldás, ahol a kényszerrel éli meg a fogadó és a részt vevő diák egyaránt. Az „Úszok az árral” modell kapcsán a tudatosság nincs meg, de néha mégis produkálhat rövid távon eredményeket, mert ahol emberek együttműködnek, néha spontán módon is születik eredmény, de hosszú távon kudarcra van ítélve. Egy pozitív élmény eredményezheti a modellváltást és a tudatos tervezés elindítását, míg a kudarc a program teljes megghiúsulását. A „Tudom, mit akarok, tudom, miért csinálom” modell a leghatékonyabb. Ebben az esetben mindkét fél motiváltsága adott, és a cél, hogy olyan szülessen, ami mindenki számára hasznos. Valójában ez a modell valósítja meg az IKSZ eredeti célkitűzéseit. Ez a fajta hozzáállás eredményezheti a diákok későbbi önkéntes elköteleződését. A három modell arányait mutathatja az önkéntes diákkérdőív, amely szerint a válaszadó diákoknak 48,4%-a fogalmazott meg pozitív, míg 31,7%-a negatív véleményt. A kutatás nem volt reprezentatív, mert önkéntes alapon töltötték ki a kérdőívet, így feltételezhető, hogy a teljes érintetti körben mások lehetnek az arányok. De ha csak a diákok harmada számára zárul rossz élménnyel a közösségi szolgálat, akkor már egyértelmű, hogy milyen nagy a fogadó szervezetek és a küldő iskolák felelőssége, hogy milyen élmények részesévé teszik a mai magyar fiatalságot.

Fontos továbblépés lehetne az ajánlások tudatosítása, a kritériumok és tapasztalatok alapján való átdolgozása az adott szakmai területeken, illetve szektorspecifikus képzetek fejlesztése és tartása, a minőségi kritériumok beemelése a helyi intézményi programokba a diákok igényeinek figyelembevételével. Sok esetben ehhez jó szándékon és szakmai hozzáértésen kívül humánerőforrásra, esetleg némi anyagi erőforrásra lenne csak szükség.

IRODALOM

- About service-learning (2018): <https://kelloggsservicelearning.wikispaces.com/About+Service+Learning> (Utolsó megtekintés: 2018. augusztus 15.)
- Ajánlás (2013): Az Iskolai Közösségi Szolgálat elterjesztése a kulturális intézményekben.
- Ajánlás (2015): Az Iskolai Közösségi Szolgálat elterjesztéséhez a szociális ellátórendszerben.
- Ajánlás (2016a): Ajánlás az Iskolai Közösségi Szolgálat elterjesztésére a bűn és baleset-megelőzés területén.
- Ajánlás (2016b): Ajánlás az Iskolai Közösségi Szolgálat környezet- és természetvédelmi területen történő végzéséhez.
- Ajánlás (2018): Ajánlás az Iskolai Közösségi Szolgálat teljesítéséhez az egészségügy területén.
- ARGYLE, Michael (1967): *The Psychology of Interpersonal Behavior*. Pelican Books, London.
- BODÓ Márton – MARKOS Valéria (megj. a.): Az iskolai közösségi szolgálat diákattitűd vizsgálata végzős középiskolások körében. Kézirat, megjelenés alatt.
- BODÓ Márton – MARKOS Valéria – MÉZES József – SÁROSI Tünde – SZALÓKI Mihály (2017): Az Iskolai Közösségi Szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. In: *Új Pedagógiai Szemle* 67/9–10. 61.
- BODÓ Márton – MOLNÁR Karolina – UZSALYNÉ Pécsi Rita (2015): *Az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai*. Szerk.: Bodó Márton. OFI, Budapest.
- CELIO, Christin I., DURLAK, Joseph and DYMNIKI, Allison (2011): A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education* 34/2. 164–181. (Magyar nyelvű fordításban lásd füzetünkben: 14–35. oldal.)
- FURCO, Andrew (1996): *Service-learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. Expanding ... Learning. Corporation for National Service, Washington (DC). 2–6. (Magyar nyelvű fordításban lásd füzetünkben: 5–13. oldal.)
- FÜLÖP Melinda (2015): Nagy-diák tanulókör. In: Bodó Márton (szerk.): *Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésének tapasztalatai*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 112–114.
- GÖNCZÖL Enikő (szerk. 2015): *Kutatás-fejlesztési Kaleidoszkóp pedagógusok számára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- IKSZ (2012): *IKSZ avagy Módszertani kézikönyv iskolai közösségi szolgálati tevékenységek és projektek megvalósításához*. DIA.
- Interjú (2014): Interjú 2014-ben a Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban. Kézirat, OFI.
- KÁLDY (2014): Riport Káldy Máriával, 2014. április 28. <http://kozossegi.ofi.hu/Contents/Show-ContentById/112> (Utolsó megtekintés: 2018. február 6.)

- KASIK László (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia* 106/3. 231–258.
- KASIK László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra* 11–12. 22.
- DR. KISSNÉ Kálmán Marianna (2017): Szociális érzékenyítés gyermekkorban. In: *Új Köznevelés* (január–február) 17. 27–28.
- Kulturális intézmények (2017): Kulturális intézmények társadalmiasított működtetése. Módszertani útmutató, 2017. március 31. Szerkesztette: Beke Márton.
- MACZÁK (2017): Maczák Ibolya interjúja Velkey Balázssal „Ebben egy emberként veszünk részt” címmel. *Új Köznevelés* (január–február) 20–23.
- MATOLCSI Zsuzsa (2013): Iskolai közösségi szolgálat mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány* 4. 70–83.
- NAGY József – ZSOLNAI Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 251–269.
- OFI (2017): A 2017-es Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben végzett IKSZ kutatás még nem publikált grafikonjai. Kézirat.
- Országos Katasztrófavédelmi Főigazgatóság utasítása a tanuló ifjúság közösségi szolgálatteljesítésének katasztrófavédelmi megszervezéséről, 2015.
- Önkéntes segítő feladatok ellátása a Zala Megyei Kórházban. <http://www.kolcsey-zeg.hu/?q=node/60> (Utolsó megtekintés: 2019. február 20.)
- Revita (2015): Az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének és megvalósításának tapasztalatai a köznevelés rendszerében. Kvalitatív elemző tanulmány. Készült a Revita Alapítvány kutatóműhelyében az OFI megbízásából, Debrecen, 2015. március, 6–28.
- Szeretetszolgálat – Közösségi szolgálat I. Letölthető: https://www.youtube.com/watch?time_continue=28&v=xQtv16G8eaM (Utolsó megtekintés: 2019. február 20.)
- TARI Annamária (2011): *Z generáció*. Terricum Kiadó, Budapest.
- ZSOLNAI Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra* 2. 119–140.
- ZSOLNAI Anikó – JÓZSA Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetősége. *Iskolakultúra* 4. 9–15.
- Youniss, James – Yates, Miranda (1997): *Community Service and Social Responsibility in Youth*. The University of Chicago Press, Chicago.

Törvények, rendeletek

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4.§ 15.

A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet, 133.§.

Az országos múzeum, az országos szakmúzeum, a nemzeti könyvtár, az országos szakkönyvtár és az állami egyetem könyvtárának kiemelt feladatairól szóló 30/2014. (IV. 10.) EMMI rendelet 5. § Az 1. § (2)g

SÁROSI TÜNDE

MODELLEK AZ EGÉSZSÉGÜGYI ÉS SZOCIÁLIS TERÜLETEN VÉGZETT ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT PEDAGÓGIAILAG HATÉKONY MEGVALÓSÍTÁSÁHOZ

„Csak ha az ember felfogja, hogy az élet értelme a közösség szolgálata, lesz képes arra, hogy nehézségeivel bátran és sikert remélve dacoljon.”

Alfred Adler

I. BEVEZETÉS

Szükség van arra, hogy a fiatalok más élethelyzetekben, más körülmények között, más szempontból is vizsgálják helyzetüket, hogy a világ egy másik oldalát is lássák. Életüket és saját magukat mások élethelyzetével összefüggésben, kicsit kívülről szemlélve könnyebben el tudják helyezni majd magukat a világban, a társadalmi valóságban. Ennek pedagógiai eszköze lehet az iskolai közösségi szolgálat (rövidítése: IKSZ), mely 2011-ben vált kötelezővé az érettségi vizsga megkezdésének feltételeként,¹ és egyik kiemelt célja a diákok személyiségfejlesztése, azon belül szociális érzékenyítése volt (Bodó 2015). A motivált tanulók számára azonban az IKSZ nemcsak a személyiségfejlesztés szempontjából lehet hasznos tevékenység, hanem a munka világáról szerzett közvetlen tapasztalat miatt is, hiszen ez segítséget jelenthet számukra a pályaaorientációban is.²

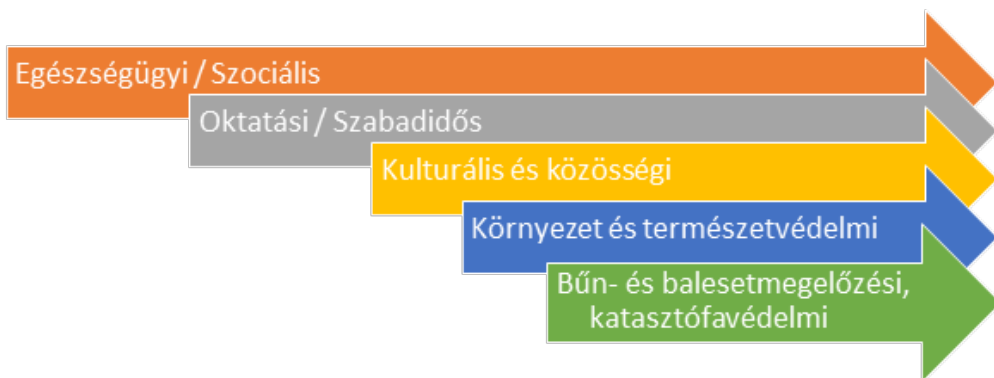
¹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 133. § (2) 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 133.§ (1)-(9).

² A 2016-2017-es EKE OFI által végzett kutatás (N=11767) eredményeiből kiderül, hogy a diákok 3 %-a

A közösségi szolgálat keretei között az egészségügyi, a szociális és jótékonyági, az oktatási, a kulturális és közösségi, a környezet- és természetvédelmi, a katasztrófavédelmi, a sport- és szabadidős tevékenység és a bűn- és balesetmegelőzési területen folytatható tevékenység.

A törvény által meghatározott 8 terület közül az egészségügyi és a szociális terület sajátosságai a legszembetűnőbbek, hiszen ez a két terület a szociális érzékenyítés szempontjából kiemelkedik a többi közül. Egészségügyi területen a kórházak által engedélyezett tevékenységek közül választhatnak a diákok: többek között olyan feladatokat vállalhatnak a betegek körül, melyek segítenek megérteni az egészség mint egyik legfőbb érték szerepét az életben. A közvetlen kapcsolat a betegekkel lehetőséget nyújt betekinteni életükbe, jobban megérteni, elfogadni és segíteni őket. Szociális területen az idős emberekkel kerülhetnek közelebbi kapcsolatba, áthidalva a generációk közötti szakadékot. Jobban megérthetik élethelyzetüket, gondolkodásmódjukat, viselkedésüket, miközben segítenek nekik otthonukban vagy egy szociális intézetben.

Az 1. ábra azt mutatja be, hogy a közvetlen segítségnyújtás általánosságban mely területeken jelenik meg leginkább, és mennyire intenzív ez a kapcsolat. Itt meg kell jegyeznünk, hogy a már említett szociális és egészségügyi területen kívül ugyanilyen erős szociális fejlesztő jelleggel rendelkezhet a szabadidős vagy oktatási terület is, amennyiben például az utóbbi a generációk közti kapcsolatokat helyezi fókuszba.



1. ábra: Az iskolai közösségi szolgálat területein végezhető tevékenységek változó intenzitása a fejlesztő hatást tekintve (Forrás: saját szerkesztés)

(402 fő) érezte úgy, hogy a szolgálat elvégzése hatott a pályaválasztására. Ez azt mutatja, hogy az iskolák csak igen kis számban élnek azzal a lehetőséggel, hogy a program keretein belül a pályaeorientációval kapcsolatos, személyre szabott tevékenységeket kínáljanak tanulóiknak.

II. ALAPELVEK

A szolgálatot, mind az iskola, mind a fogadóintézmény részéről, úgy kell megszervezni, hogy megfeleljen az iskolai közösségi szolgálat 12 alapelvének (OFI 2017). Ezek a következők:

- A helyi közösség erősítése érdekében az IKSZ tevékenységeit úgy kell kiválasztani, hogy az egy adott közösség javát szolgálja. Általában az iskola vagy a diák lakóhelyének közvetlen környezetében található intézményekkel való együttműködés valósul meg.
- A szabad választás elve kimondja, hogy a fogadó intézmény kiválasztása a szolgálatot végző fiatal döntése legyen. Érdeklődési köre és motivációja alapján, a szülői és iskolai beleegyezések után szabadon dönthet egyik vagy másik intézmény mellett.
- Az anyagi érdektől függetlenség elve alapján a diákra semmi olyan jellegű tevékenység nem bízható, melyért fizetség járna. A résztvevők anyagi érdeke nem merülhet fel a szolgálat letöltése során.
- A program megvalósítása, szervezése és koordinálása az iskola feladata és az intézményvezető felelőssége. A középiskolás fiatal az iskola és a szülők előzetes beleegyezésével, szervezett keretek között számolhatja el a tevékenységet.
- A kettős cél elve előírja, hogy a folyamat során a segítségnek és a tanulásnak egyaránt meg kell jelennie. Az IKSZ a szolgálat és az élménypedagógia-alapú tanulás összefonódásával valósul meg.
- A segítő diák és a segítségre szoruló személy kapcsolatának kölcsönösségen kell alapulnia. Nyitott, elfogadó és odaforduló magatartással egymást tisztelve vesznek részt a közös tevékenységben.
- A közvetlenség szintén alapelvként fogalmazódik meg az iskolai közösségi szolgálat tekintetében. A közvetlen személyes kapcsolat a segítő és a segített között lehetővé teszi az intenzívebb személyiségformálódást és önismeretet.
- Az együttműködés elve alapján az iskolai közösségi szolgálat résztvevői között egyenrangú partneri viszony alakul. Az iskola és a fogadó szervezet együtt dolgozik azon, hogy a szolgálat céljai megvalósuljanak, melyhez a diák, a pedagógus, az intézményi mentor közös tevékenysége, együttműködése, a tapasztalataik megosztása elengedhetetlen.

- Az arányosság elve korlátozza az iskolai közösségi szolgálat keretében elszámolt azon tevékenységeket, melyeket a diák az iskolában végez. Az iskola határozza meg azt az arányt, hogy milyen mértékben vehető figyelembe az a tevékenység, mely a fiatal részére nem többletfeladatként jelenik meg, illetve melyet amúgy is elvégezne az iskolai közösségi szolgálat keretein kívül is.
- A változatosság elve arra hívja fel a figyelmet, hogy a személyiségfejlesztés szempontjából az az optimális, ha a tanuló minél több területen kipróbálja magát és rendszeresen ismétlődő tevékenységekben, hosszabb távú programokban vesz részt.
- A fenntarthatóság miatt ajánlatos olyan fogadó szervezetekhez kapcsolódni, amelyek hajlandóak a hosszabb távú együttműködésre. Ez lehetővé teszi a szolgálati program folyamatos tökéletesítését a megszerzett tapasztalatok alapján, és lehetőséget biztosít a következő évfolyamok tanulóinak az elhelyezkedésére.
- A részrehajlás-ellenesség kimondja, hogy a tanuló nem teljesítheti a közösségi szolgálatot közvetlen hozzátartozójánál vagy annak munkahelyén.

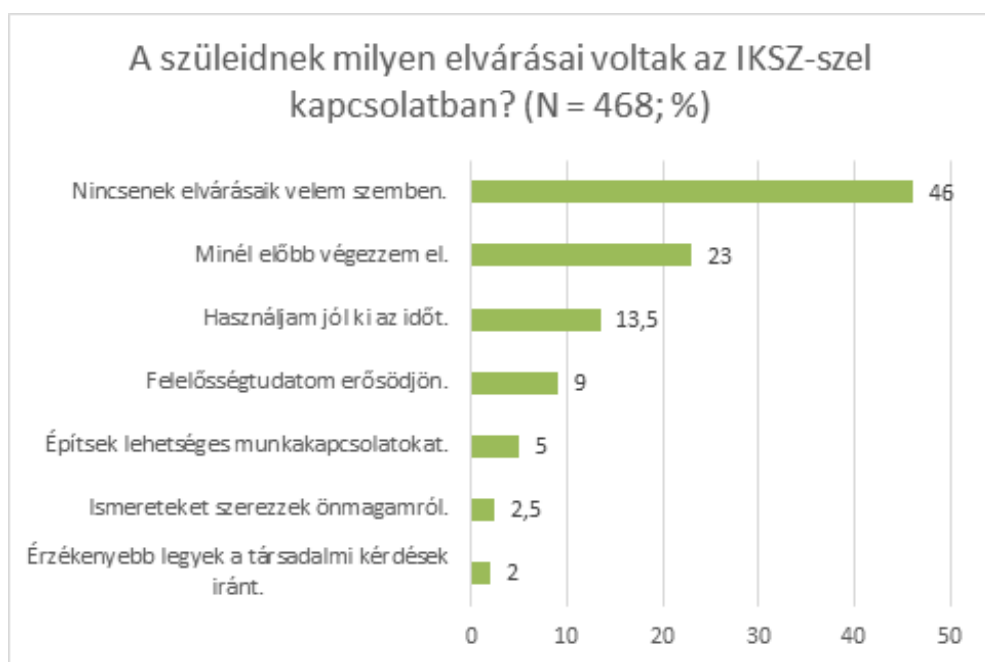
III. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által készített online, önkéntes alapon kitöltött kérdőíveket (EKE OFI, 2016, 2017) két egymást követő évben a 12. és 13. évfolyamos diákok töltötték ki. Az iskolai közösségi szolgálatról szóló kérdőívek válaszai alapján látható, hogy az egészségügyi és szociális terület nem tartozik a fiatalok kedvenc területei közé (BODÓ–MARKOS–MÉZES–SÁROSI–SZALÓKI 2018). A diákok egészségügyi intézményt ötödikként, szociális intézményt nyolcadikként, utolsóként választanának szolgálatuk letöltésére. Az ezen a két területen tevékenykedő fiatalok (N = 468) nemek szerinti megoszlását nézve azt látjuk, hogy 57%-uk lány és 43%-uk fiú tanuló.

A kérdőív eredményei azt mutatják, hogy saját bevallásuk szerint általában a tanulók kommunikációs készsége fejlődött leginkább, de sok tanuló volt, aki úgy érezte, semmiben nem fejlesztette őt az 50 órás szolgálat. A többi területtel összehasonlítva leszűrhető, hogy a szociális területen szolgálatot teljesítő diákoknál a konfliktuskezelés, a tolerancia és az önismeret fokozottan fejlődött. Az emberi kapcsolatokra vonatkozó hatás vizsgálá-

latából kiderül, hogy a két terület valamelyikén végzett iskolai közösségi szolgálat 37%-ban fejlesztette az emberi kapcsolatok minőségét a diákok bevallása szerint, és 58%-uk nyilatkozott úgy, hogy semmiben nem fejlesztette őt az 50 órás tevékenység.

Legtöbbször a családi háttér sem támogató az IKSZ élményszerű megvalósításának tekintetében. A szociális és egészségügyi területen szolgálatot vállaló diákok szülei legtöbb esetben (46%) elvárás nélkül tekintenek a programra. A felnőttek 23%-a egyetlen dolgot vár el gyermekétől, azt, hogy a kötelező szolgálatot minél hamarabb teljesítse. A szülők kevesebb mint tizede ismeri fel az IKSZ-ben rejlő személyiségfejlesztő hatást: a felelősségtudat erősödését. A pályaorientációhoz fűződő munkakapcsolatok kialakítását a szülők 5%-a említette, míg a jobb önismeretet csak 2,5% jelölte meg elvárásként. A szülők legkisebb hányada, 2%-a tekintette az IKSZ-et a társadalmi kérdések iránti érzékenyítés eszközének. (2. ábra.)



2. ábra: A szülők elvárásai a szociális és az egészségügyi területen szolgálatot vállaló gyermekük felé (Forrás: saját szerkesztés az EKE OFI 12. évfolyamos diákok körében végzett online felmérés alapján, 2017)

Ezekből az adatokból látható, hogy nemcsak a középiskolás fiataloknak, hanem a szülőknek, a társadalomnak is szüksége van érzékenyítésre a témában. Tájékoztatni kell a diákokat és szüleiket a program tényleges céljairól, a személyiségfejlesztés és az önkéntességre nevelés lehetőségeiről.

Az iskolai közösségi szolgálat összes területére vonatkozóan a válaszokból arra következtethetünk, hogy a diákok többsége nem akar önkéntes munkát vállalni az érettségi vizsga megszerzése után. Csak 18,7%-uk biztos abban, hogy az iskolai közösségi szolgálat befejeztével önkéntesként folytatja tevékenységét. Ezt az eredményt az egészségügyi és szociális területtel összevetve megállapíthatjuk, hogy az utóbbi két területen szolgálatot végző tanulók nagyobb számban (20%) maradnának önkéntesként a fogadó szervezetnél. Egy jól előkészített, felépített, szakszerű IKSZ program el tudja érni a várt hatást, és jó eszköz lehet a diákok személyiségfejlesztésében, ám ehhez elengedhetetlen a felkészítés és lezárás, mely sajnos ezeken a területeken sem jelenik meg szakszerűen. A szociális területen a fogadó intézmények 43%-a, az egészségügyi területen 38%-a egyáltalán nem szervez reflexiós beszélgetéseket az iskolai közösségi szolgálatot teljesítő diákok részére.

IV. GYAKORLATI NEHÉZSÉGEK

Mivel ezeken a területeken a fiatalok közvetlen kapcsolatba kerülnek a társadalom azon rétegeivel, amelyeknek segítségre van szükségük, ezért az érzékenyítésre és személyiségformálásra ezek a leginkább alkalmas területek. Számolnunk kell azonban azzal, hogy nem minden diák képes megbirkózni az előálló helyzettel, előfordul, hogy a fiatalokat ijedelemmel tölti el egy idős vagy beteg ember közvetlen közelsége. Az EKE OFI 2018-ban végzett Iskolai Közösségi Szolgálat monitoring vizsgálat keretében a diákok körében végzett fókuszcsoporthozos interjúk arra engednek következtetni, hogy tartózkodó magatartásuk mögött legtöbbször nem érdektelenség, hanem az ismeretlentől való félelem, a tehetetlenség bénító érzése húzódik meg. Fontos ezért, hogy a diákok alkalmasságát valamilyen módon megvizsgálják, mielőtt a programba bekerülnek.

Szükséges az egészségügyi és szociális területen tevékenykedő diákok előzetes felkészítése is, hogy tudják mit várhatnak, mi történhet velük a szolgálat teljesítése közben. Az iskolának, illetve a fogadó intézmény mentorának a szolgálat megkezdése előtt is-

mertetnie kell a higiénés szabályokat, a kapcsolattartási és munkavédelmi előírásokat, az etikai alapelveket és a szükséges elméleti ismeretanyagot is közvetíteniük kell. Elengethetetlen, hogy a szolgálat megkezdése előtt a végzendő feladatot a résztvevők pontosan átbeszéljék. Aprólékosan végig kell beszélni a diákokkal, hogy az adott helyszínen milyen feladatok várnak rájuk, mire van felhatalmazásuk, és mit tehetnek, ha más feladatra kéri meg őket. Fontos, hogy a diák bármikor ki tudjon lépni az adott tevékenységből, ha úgy érzi nincs biztonságban, vagy nem képes elvégezni az adott feladatot, valamint ha ellenérzései vannak a helyszínnel, a feladattal kapcsolatban.

Beszélgetni kell a diákokkal az egészség és a testi higiéné megőrzéséről is, hiszen sok olyan helyszínre, közösségre mehetnek, ahol a kellő odafigyelés számos kellemetlenségtől óvhatja meg őket. Ha fertőző betegség van az intézményben, akkor értesíteniük kell az iskolát erről, mert ebben az esetben az iskolai közösségi szolgálatot elhalasztják.

A tevékenység helyszínéhez szorosan kötődő, a szakmai felkészítés terén fontos és nélkülözhetetlen szerepet játszó előírások mellett ismertetni kell az adatvédelem, a betegjogok és a titoktartási kötelezettség témáját is. Az együttműködéshez, az érintettek maximális védelméhez, valamint az intézmény szabályszerű működéséhez alapvető követelmény a titoktartás és az etikus magatartás. A diáknak az iskolai közösségi szolgálat keretén belül vállalnia kell, hogy a fogadó intézményben a szervezet küldetésének és házirendjének megfelelő magatartást tanúsít, és nyilatkoznia kell arról, hogy a szolgálat során tudomására jutott személyes adatokat tovább nem adja. Több intézményben elvárás, hogy a diák a médiában, újságokban, TV-ben, rádióban egyéni riportot, nyilatkozatot az intézményben folyó munkáról ne adjon. A fogadó intézmények gyakran alkalmaznak előzetes űrlapokat és teszteket, melyek segítenek a biztonság tudatosításában, illetve annak fontosságának hangsúlyozásában. Az egészségügyi és szociális intézmények egy része külön etikai nyilatkozatot is aláírat az iskolai közösségi szolgálatot végző diákkal.

A diákok ilyen jellegű intézményben való fogadásához azonban a kapacitásbeli és személyi feltételek sokszor nem adóttak. Ha a tanuló csak egyedül magára utalva bolyong az intézményben, és nem áll mellette egy mentor, aki szükség esetén segítséget nyújt, bátorít, magyaráz és figyelemmel kíséri a tevékenységet, akkor nagy valószínűséggel az IKSZ nem éri el a kitűzött személyiségfejlesztésbeli célokat. Az intézmények által kiosztott feladatok terén érdemes a fokozatosságra törekedni, egyre nagyobb szabadságot és önállóságot adva a diákoknak.

A fogadó intézményekben a diákok csak az iskolai közösségi szolgálatról szóló törvényben meghatározottaknak megfelelő tevékenységekben vehetnek részt a munkavédelmi és balesetvédelmi előírások betartásával. Ám egy esetleges probléma esetén felmerülhet a felelősség kérdése. Ha a rá bízott feladat végrehajtása kárt idézhet elő, a diák köteles erre az utasítást adó figyelmét felhívni. A törvény szerint a tanuló nem felel az általa okozott kárért, amennyiben figyelemfelhívási kötelezettségének eleget tett. A szolgálatot töltő gyermek által harmadik személynek okozott kárért a fogadó szervezet felel. Amennyiben a kárt a diák felróható magatartása okozta, a fogadó szervezet követelheti kárának megtérítését.

Fontos kitérni a kompetencia kérdéskörére: meg kell beszélni a diákokkal, hogy milyen feladatokat végezhetnek el, és melyet nem. Fel kell hívni a figyelmüket arra, hogy a jó szándék határai hol húzódnak: amennyiben olyan jellegű szívességet kérnek tőlük, amelyhez nincs szakmai felkészültségük, végzettségük, azt nem végezhetik el.

A fogadó intézmény és a szolgálatot töltő diák egymásra utaltsága megkérdőjelezhetetlen, hiszen egy közös cél érdekében vállalták az együttműködést. Előfordulhat azonban, hogy a tevékenység mögött húzódó érdekek más irányba mutatnak. Nem lehet szociális érzékenységet fejleszteni akkor, ha a diák csak „le akarja tudni az 50 óráját”, a fogadó szervezet pedig „ingyen munkaerőt” lát a fiatalok jelenlétében.³

Nemzetközi tapasztalatok (CELIO–DURLAK–DYMICKI 2011) azt mutatják, hogy az önkéntességre fókuszáló, a szociális érzékenyítést a központban helyező programoknál a felkészítés mellett a reflexió is döntő jelentőségű. A diákoknál bekövetkező személyiségformálás érdekében ezért a kísérés, a feladatok nyomon követése, a folyamatos reflexió elengedhetetlen. A folyamatos kapcsolattartás biztonságérzetet nyújt a szolgálatban részt vevő fiatalnak, aki egy eddig ismeretlen helyzetben kénytelen feltalálni magát.

Az iskolai közösségi szolgálat kötelező dokumentációja sok intézményt elbátortalanít az együttműködéstől. A szülői beleegyezés beszerzése, az együttműködési megállapodás megkötése, a szolgálati napló, illetve jelenléti ívek folyamatos vezetése, az esetleges tesztek, etikai nyilatkozatok kitöltetése mind hatalmas adminisztrációt ró a szociális vagy egészségügyi intézmények amúgy is túlhajszott dolgozóira.

³ Idézetek az EKE OFI által készített 2017-es, 12. évfolyamos diákok által kitöltött online IKSZ-ről szóló kérdőívek válaszaiból.

Szerencsére egyre több középiskola vezetése ismeri fel, hogy az eredményességet döntően meghatározza a koordináló tanár személye. Ha az iskolai közösségi szolgálatot koordináló tanár szerepére olyan kollégát kérnek fel, aki kellően motivált a feladatra, akkor nagyobb esély mutatkozik egy hatékonyabb, hosszú távon is fenntartható program kiépítésére, mely könnyebben vonja be a fiatalokat a tevékenységbe (BODÓ 2016). Az ilyen pedagógusokkal a fogadó szervezetek, így az egészségügyi és szociális intézmények számára is könnyebb az együttműködés, és egyszerűbb a feladatmegosztások tisztázása is.

V. MODELLEK A SZOCIÁLIS ÉS EGÉSZSÉGÜGYI TERÜLETEN

A) Akcióprogramok

Az egészségügyi vagy szociális területen elhelyezkedő közösségi szolgálatos diákok egy része nem rendszeres, hosszan tartó tevékenységekben vesz részt, hanem akcióprogramok keretében teljesíti az órákat. Az akcióprogramok közé tartozik az elsősegélynyújtás biztosítása egy-egy futóversenyen vagy egy vérvételen való eligazítás a Magyar Vöröskereszt rendezvényén. Ilyen jellegű kezdeményezés még például a „72 óra” elnevezésű program, mely egy 3 napos önkéntes ifjúsági akció.⁴ Ennek szervezésében több száz szociális, ökológiai és fejlesztő projekt során tapasztalhatják meg a fiatalok a közösségben végzett önzetlen munka örömét.

A fiatalok többek között egészségügyi és szociális intézményekben végezhetnek felújító munkákat, volt rá példa, hogy kifestették egy kórház gyermekosztályának folyosóját. Adományt gyűjthetnek a rászorulóknak, szociális otthonokban tarthatnak előadást az ott lakóknak, beszélgethetnek vagy elmehetnek velük kirándulni. A tevékenység intenzitása nagyon különböző lehet, ha a segített személyekkel közvetlen kapcsolata lesz a diákoknak, illetve ha nem.

A tevékenységtáblázat a szociális és az egészségügyi területen előforduló, az EKE Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által kiadott ajánlásokban (EKE OFI 2017, 2018) felsorolt különböző tevékenységek intenzitását mutatja be (1. táblázat).

⁴ 72 óra kompromisszum nélkül: Több vagy, ha adsz! <https://72ora.hu/>

1. táblázat: A szociális és az egészségügyi terület különböző tevékenységeinek intenzitása
(Forrás: saját szerkesztés, az Iskolai Közösségi Szolgálat megszervezéséhez kiadott ajánlások alapján)

Intenzív tevékenység	Közepes intenzitású tevékenység	Nem intenzív tevékenység
<ul style="list-style-type: none"> – Felolvasás, újságolvasás, beszélgetés, ellátottak meghallgatása, mesélés az időskorúakkal / betegekkel – Felolvasás, újságolvasás, beszélgetés, ellátottak meghallgatása, mesélés az időskorúakkal / betegekkel – Tanulásban való segítség gyermekotthonban, fogyatékossgal élők körében, „korrepetálás” – Életinterjú készítése idős emberekkel – Terápiás tevékenységekbe való bekapcsolódás – A közös szabadidős tevékenységekben való részvétel és annak segítése (pl. kerekesszékes ellátott mozgásának segítése) – Az intézményben eltöltött időszak előtti években gyakorolt kézműves tevékenységek felelevenítése (kötés, varrás, főzés, sütés) – Kirándulások és táborok szervezésében, lebonyolításában, kíséretben közreműködés, városnéző sétára kísérésben segédkezés 	<ul style="list-style-type: none"> – Az iskolai oktatásban részt vevő ellátottak tanulásának segítése – Tehetséggondozás – Internethasználatban, kapcsolatfelvételben segítségnyújtás, levélírásban / e-mail írásában segédkezés – Szellemi kikapcsolódást jelentő és szakköri tevékenységek (pl. előadások, rádióhallgatás, tévézés, zenehallgatás) – Tevékeny részvétel az aktuális ünnepekre való felkészülésben, dekoráció készítése, közös ünneplés, hagyományok, szokások megismertetése, kialakítása, mélyítése – Betegkísérés, levegőztetés, segítség étkezésben, folyadék-pótlásban – Segítségnyújtás az ellátottak háztartási és napi teendőinek elvégzésében – Hajléktalanoknak étel- és teaosztás közterületen 	<ul style="list-style-type: none"> – Az intézmény környezetének rendbetétele az állagmegóvás keretei között – Könyvtári könyvek, újságok kölcsönzése, kiszállítása, begyűjtése idősök, mozgáskorlátozottak számára – Az idősök / betegek környezetének szépítése, kertészkedés, nagytakarítás – Betegtájékoztató, idegen nyelvű szakirodalom fordítása, tolmácsolás, szórólapok készítése – Ünnepi műsor szervezése – Weblapszerkesztésben segítség a tevékenység részeitében – Az intézmény területén található kert és zöldövezet rendbetételében segítségnyújtás – A segítettek által készített termékek bemutatását, kiállítását, árusítását előkészítő tevékenységek segítése – Hivatalos ügyek intézésében való segítségnyújtás, küldeményfeladás

B) Rendszeres tevékenységek

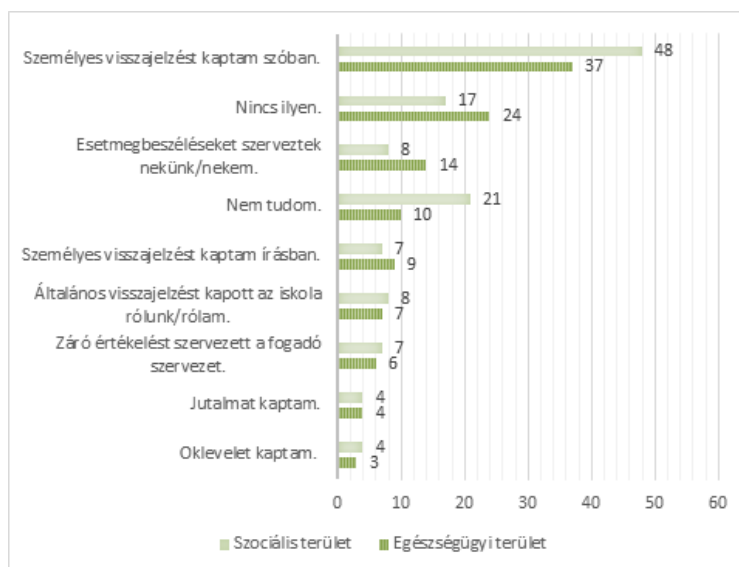
A fenti táblázatból is kiderül, hogy az akcióprogramok mellett a másik lehetőség, hogy a diák rendszeres tevékenységben vesz részt egy fogadó intézménynél. Ilyenkor a szolgálati órák tapasztalatai egymásra tudnak épülni, és a tanuló komplexebb képet kap az adott helyzetről, érzéseiről, önmagáról.

Az iskolai közösségi szolgálat pedagógiai eszközként való használatának fontos eleme, hogy a tevékenység elvégzése közben és után a fogadó intézmény mentora segítségével a diák reflektáljon a vele történt eseményekre, az elvégzett feladatokra, saját érzelmeire és tapasztalataira. Az EKE OFI által 2017-ben a 12. évfolyamos végzős diákok körében készült online felmérésből kiderül, hogy a tevékenység lezárása a valóságban leggyakrabban szóbeli személyes visszajelzésekben valósul meg. A 3. ábra a diákok válaszait mutatja (N = 468) arra a kérdésre, hogy milyen visszajelzést kapott a fogadó intézményben az IKSZ tevékenységhez kapcsolódóan? Szomorú, hogy sok diák semmilyen értékelést nem kap a szolgálat végeztével, és ez a szám az egészségügyi területen még magasabb, pedig itt lenne a legnagyobb szükség a diákok támogatására.

Az egészségügyi területen tevékenykedő diákok magukra hagyottságát az is mutatja, hogy míg a szociális területen 74%-uk, addig az egészségügyi területen tevékenykedő fiataloknak csak 66%-a érezte úgy, hogy összességében elegendő segítséget kapott feladata elvégzéséhez. Az utóbbi területen a tanulók 16%-a válaszolta azt, hogy nem volt elegendő segítségnyújtásban része. A szociális területen ez az arány 10%.

Az adatok alapján tehát egyértelműen kirajzolódik, hogy ott, ahol a fogadó intézmény nem ad visszajelzést a diáknak a tevékenységhez kapcsolódóan, ott az iskolai közösségi szolgálatos tanuló magára marad, nem érzi azt, hogy megkapta volna a szükséges segítséget az intézménytől.

Ahogy nincsen két egyforma lefolyású és hatású program, úgy nincs két egyforma tanuló sem. Az iskolai közösségi szolgálatra való felkészítéskor a diákoknak fel kell hívni a figyelmüket a tevékenységek és a hatások intenzitásbeli különbségeire. Szükséges, hogy már a tevékenységek kezdetekor tisztában legyenek a szolgálat alatt lehetségesen felmerülő nehézségekkel, hogy ne érje őket teljesen felkészületlenül egy-egy probléma. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a fiatalok személyében nem szakemberekkel állunk szemben, hanem olyan diákokkal, akik a tapasztalati tanulás eszközével szeretnének új információkhoz jutni a világról, a környezetükről és saját magukról.



3. ábra: A fogadó intézményektől kapott visszajelzések módjai a diákok tevékenységéről
(Forrás: saját szerkesztés az EKE OFI által a 12. évfolyamos végzős diákok körében készült online felmérés adatai alapján, 2017)

C) Területek összekapcsolása

Az iskolai közösségi szolgálat keretén belül olyan programok is megvalósulhatnak, amelyekben két terület egyszerre van jelen a tevékenységek végzése alatt. Jó példa erre az oktatás és szociális terület valójában összekeveredése, ahol bizonyos tevékenységek mindkét területen használatosak: beszélgetés, sétáltatás, felolvasás, játék idősebbekkel. Jó példa erre a szociális területen a DélUtán egyik legnépszerűbb projektje, melynek keretében a szolgálatot végző tanulók a számítógép használatára oktatják a nyugdíjasokat. Ebben az esetben a tevékenység oktatási, de a helyszín, illetve a bevont segítettek a szociális ellátórendszer nyugdíjasai. A közösségi szolgálatos diákok gyakorlási lehetőséget biztosítanak az idősek számára és segítik őket a digitális térben való tájékozódásban. Az ilyen rendszeresen működő programoknál a tanulót hosszabb időn át intenzívebb hatások érik, általában a szociális érzékenyítés is hatékonyabban megy végbe. Utóbbi esetben meg tud valósulni a folyamatos nyomon követés, és a tanulói reflexió és önreflexió is mélyebb rétegeket érint.

VI. REFLEXIÓ

A kórházakban, illetve szociális intézményekben eltöltött iskolai közösségi szolgálat jó eszköz lehet a fiatalok szociális érzékenységének, empátiás készségének, toleranciájának fejlesztésében. A fogadó intézmény oldaláról pedig segítheti az idős, elesett ember állapotának komfortosabbá tételét.

A diákok számára a szolgálat lehetőséget nyújt arra, hogy megismerje a két korosztály közötti különbséget, és segít áthidalni a generációk közti szakadékot. A fiataloknak alkalmat ad arra, hogy átéljék, megéljék és megértsék, mi a különbség egészség és betegség között. Találkoznak az idős kor betegségeivel, az idős ember korlátaival és élettani sajátosságaival. A diákok a viszonylag kevés nővéri, illetve ápolói létszámot kiegészítik, még ha csak átmeneti időre is. Olyan tevékenységgel segítik a betegeket, amire a segítő személyzetnek nincs ideje. Az ápoltak, a betegek pedig kapnak egy kis fiatalságot maguk mellé, a tanulók belopják a mindennapjaikba az „unoka” élményét.

Az egészségügyi és szociális területek lehetséges pozitív személyiségfejlesztő hatása ellenére a diákok nem ezeket részesítik előnyben. Nincsenek kihasználva a két terület lehetséges kapacitásai, mely részben a felkészületlenségből és a tájékozatlanságból fakad. Fel kellene készíteni a fogadó intézményeket a diákok fogadására, és arra, hogy hogyan motiválják őket a választásban. Mindehhez a szülők tájékoztatása, a mentorok és iskolai közösségi szolgálatos koordinátorok folyamatos képzése elengedhetetlen.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 133. § (2)
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 133.§ (1)-(9)
- BODÓ Márton (2015): *Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésének tapasztalatai*. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- BODÓ Márton (2016): A pedagógusszerep és az iskolai közösségi szolgálat. *Kapocs folyóirat* XV/69. 3–14.
- BODÓ Márton – MARKOS Valéria – MÉZES József – SÁROSI Tünde – SZALÓKI Mihály (2018): Az Iskolai Közösségi Szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 67/9–10. 41–71.

- CELIO, Christine I. – DURLAK, Joseph – DYMICKI, Allison (2011): A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education* 34/2. 164–181. (Magyarul lásd kötetünkben: 14-35. old.)
- OFI (2017): Ajánlás az Iskolai Közösségi Szolgálat elterjesztéséhez a szociális ellátórendszerben. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- OFI (2018): Ajánlás az Iskolai Közösségi Szolgálat teljesítéséhez az egészségügy területén. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- MATOLCSI Zsuzsa (2013): Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány* 4. 70–83. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_4_70-83.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. május 29.)
- SÁROSI Tünde (2016): Az iskolai közösségi szolgálat sikerességét befolyásoló tényezők. *Többlét* (filozófiai folyóirat): *Logoterápia és Egzisztenciaanalízis* 2016. Logoterápia és Egzisztenciaanalízis Nemzetközi Tudományos Egyesület, Kolozsvár – Logoterápia Alapítvány, Budapest. 172–182.
- SÁROSI Tünde (2017): A szemléletformálás és érzékenyítés útvesztői az Iskolai Közösségi Szolgálat programjaiban. *Szociálpedagógia* 3–4. 39–50.

KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT A TANÁRKÉPZÉS TANTERVÉBEN¹

A KÖZOKTATÁSBAN ÉS A TANÁRKÉPZÉSBEN MEGJELENŐ *SERVICE LEARNING* TÍPUSÚ TEVÉKENYSÉGEK

A pedagógiai célú, kötelező érvényű közösségi szolgálat fogalma a 2011-es köznevelési törvény nyomán robbant be a köztudatba.² A törvényi definíció – illetve a hozzá kapcsolódó hivatalos értelmezések – alapján egy szervezett keretek között megvalósuló, pedagógiai feldolgozással kísért segítő tevékenységről van szó. Ez – a későbbi hivatalos értelmezések fényében, de akár így önmagában is – megfeleltethető a nemzetközi szakirodalomból ismert *service learning* terminusnak.

Nincs ez másként az osztatlan tanárképzésben megjelenő közösségi pedagógiai gyakorlat esetén sem, hiszen azt az aktuális törvényi rendelet szintén „közösségi szolgálatként” definiálja: „A képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat.”³

Tehát mind az iskolai közösségi szolgálat, mind pedig a közösségi pedagógiai gyakorlat valamilyen – szervezett keretek között megvalósuló – segítő tevékenység, illetve annak pedagógiai feldolgozása, reflexiója. Az ilyen típusú tevékenységekre a *service*

¹ Jelen tanulmány egyes részei hasonló tartalommal korábban már publikálásra kerültek (KARLOWITS-JUHÁSZ 2016, 2018).

² 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 15., 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról, 133. §

³ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. 2. melléklet, 2.2.

learning angol kifejezést használjuk. Mivel e szókapcsolat (*service* = szolgálat / segítségnyújtás, *learning* = tanulás) magyar fordítása elég problematikus, ezért leginkább valamiféle körülíró terminussal tudunk releváns magyar megfelelőt nyújtani. Ilyen például a közösségi szolgálatból való tanulás (MATOLCSI 2013) vagy a segítő tevékenységből való tanulás. A lényeg, hogy a *service learning* típusú tevékenységet szándékosan azzal a kettős céllal tervezik, hogy az „egyformán hozzon hasznot a segítő tevékenységet végző és az abban részesülő fél számára, illetve hogy biztosítsa az egyenlő fókuszálást a segítő tevékenységre és a végbemenő tanulási folyamatra” – ragadja meg a fogalom lényegét Andrew Furco (FURCO 1996: 5).

E kifejezés különben eredetileg Robert Sigmon nevéhez fűződik, aki 1979-ben fogalmazta meg, hogy a *service learning* tevékenységnek – mint tapasztalati tanulásnak – a „kölcsonös tanulásból” (*reciprocal learning*) kell kiindulnia, azaz csak az a folyamat nevezhető így, amely nemcsak a segített számára jár haszonnal, hanem a segítő személyes fejlődését is elősegíti (FURCO 1996).

E koncepcióra épül – többek között – a *The National Society for Experiential Education* definíciója is, amely szerint a *service learning* kategóriájába tartozik minden olyan, ellenőrzött keretek között végbemenő tapasztalatszerzés, amely során a diákoknak határozott tanulási céljaik vannak, és aktívan reflektálnak arra, amit a segítő tevékenység során tanultak (BILLIG 2000).

A fentiek alapján tehát a *service learning* tevékenységet úgy képzelhetjük el, mint egy kétkarú mérleget, amelynek egyik serpenyőjébe a segítségnyújtás, másik serpenyőjébe pedig a tanulási folyamat kerül, mégpedig lehetőleg ugyanannyi súllyal, hogy a két oldal kiegyenlített legyen. Ennek a mérlegnek kell a szemünk előtt lebegnie, amikor középiskolai pedagógusként iskolai közösségi szolgálatot szervezünk, de véleményem szerint akkor is, amikor az osztatlan tanárképzés tantervében rögzített közösségi pedagógiai gyakorlat koncepciójának kialakításán, szervezésén, megvalósításán dolgozunk.

A SERVICE LEARNING TÍPUSÚ TEVÉKENYSÉGEK ALAPKRITÉRIUMAI

Jelenleg hazánkban minden érettségit adó iskolában szerveznek 50 órás iskolai közösségi szolgálatot, hiszen ennek teljesítése az érettségi vizsgára bocsátás feltétele. A 2012-es

bevezetés óta több szakmai tanulmány is napvilágot látott a témában, de elsősorban Bodó Mártonnak és kollégáinak köszönhetően nyerhetünk érdemi betekintést az iskolai közösségi szolgálat magyarországi valóságába (BODÓ 2018; BODÓ–MARKOS–MÉZES–SÁROSI–SZALÓKI 2017). Ugyanígy kötelező érvényű a közösségi pedagógiai gyakorlat is az osztatlan tanárképzésben, azonban erről eddig érdemi publikációk csupán a szakmai ajánlás szintjén születtek (RAPOS és mtsai 2015; CZETŐ–MÉSZÁROS 2015). Az egyetemek honlapjain közzétett leírásokból arra következtethetünk, hogy a jogszabályban szereplő „közösségi szolgálat” jelleget csupán kevés intézmény vette figyelembe a gyakorlat koncepciójának kialakítása során. A nemzetközi *service learning* szttenderdeket alapul véve ugyanis ezeknek a programoknak az alábbi kritériumoknak kellene megfelelniük (Alliance for Service-Learning in Education Reform 1995; National Service-Learning Cooperative 1999; National Youth Leadership Council 2008; Council for the Advancement of Standards in Higher Education 2015).

- A *service learning* program egy tudatosan alkalmazott, tantervhez kapcsolódó (a tanítási célokkal és tartalmakkal összhangban álló) tanítási stratégia;
- világos oktatási-nevelési célok jelennek meg benne, melyek minden résztvevő számára tisztázásra kerülnek a folyamat kezdetekor;
- a diákok / hallgatók felkészítése a segítő tevékenység minden aspektusára kiterjed;
- a diákok / hallgatók által végzett segítő tevékenység értelmes és az egyén számára releváns;
- a program a résztvevők kölcsönösen hasznos partneri viszonyán, együttműködésén alapul;
- a folyamat egésze a diákok / hallgatók aktív részvételére épül (a tervezéstől és a feladatválasztástól kezdve, a megvalósításon keresztül, egészen az értékelésig);
- a segítő tevékenység komplex módszertanra épülő, folyamatos reflexióval, önreflexióval kísért;
- a program része a saját fejlődés folyamatos nyomon követése és értékelése;
- a végzett segítő tevékenység elegendő időtartamú és intenzitású ahhoz, hogy valós közösségi igényeket elégítsen ki, és elérje a kitűzött tanulási célokat.

Ezeknek a feltételeknek tehát nemcsak a közoktatásban, hanem a felsőoktatásban megjelenő *service learning* típusú tevékenységek esetén is teljesülniük kell. Erre mutattak

rá, egymástól függetlenül az ELTE-n és a Miskolci Egyetemen a közösségi pedagógiai gyakorlat fejlesztésével megbízott szakemberek (CZETŐ–MÉSZÁROS 2015; RAPOS és mtsai 2015; KARLOWITS-JUHÁSZ 2015, 2016). „Az EMMI rendelet nem tárgyalja a közösségi pedagógiai gyakorlat koncepcionális alapjait, fontos azonban kiemelni, hogy a közösségi pedagógiai gyakorlat abban az esetben támogatja a tanárrá válás folyamatát a képzés során, ha valódi közösségi szolgálati tanulási formává válik” – írják a tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolását célzó tanulmányukban az ELTE oktatói (RAPOS és mtsai 2015: 236). Javaslatuk kiterjed a közösségi pedagógiai gyakorlat céljainak tisztázására; a tartalomra, a tevékenységekre, illetve a helyszínekre vonatkozó alapelvek, kritériumok meghatározására; a hallgatók támogatására, felkészítésére, követésére és értékelésére. Bár az utóbbi években több egyetem is (amely kezdetben nem *service learning* tevékenységként értelmezte a közösségi pedagógiai gyakorlatot) figyelembe vette az ELTE javaslatát, és ennek segítségével átalakította hivatalos tematikáját, személyes tapasztalataim alapján azonban még mindig több olyan felsőoktatási intézmény van, ahol csak papíron (vagy azon sem) valósulnak meg ezek az irányelvek.

Az alábbiakban egy olyan közösségi pedagógiai gyakorlatot mutatok be, amely nemcsak a dokumentumok szintjén, hanem a valóságban is érdemi *service learning* tevékenységként valósul meg, amely megfelel a fent bemutatott irányelveknek, és amely komplex megvalósításában (szervezőként, facilitátorként, mentorként) nemcsak a kurzus vezetője és a fogadó intézmények mentorai, hanem önkéntesként más oktatók, demonstrátorok és felsőbb éves hallgatók is részt vesznek.

EGY MODELLÉRTÉKŰ PROGRAM BEMUTATÁSA

A gyakorlat fő céljai és a helyszínválasztás feltételei

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete által kidolgozott közösségi pedagógiai gyakorlat alapelvei – mind a koncepció, mind a megvalósítás szintjén – teljes mértékben összhangban állnak a nemzetközi *service learning* szttenderdek fent bemutatott kritériumaival. Ezekből az irányelvekből kiindulva a gyakorlat számára az alábbi négyes célrendszert határoztuk meg:

1. érdemi segítségnyújtás, társadalmi felelősségvállalás;

2. felelős értelmiségivé válás elősegítése (ismeret- és tapasztalatszerzés fontos társadalmi kérdésekről, köztük a szegénység és a társadalmi kirekesztés dimenzióiról, továbbá a társadalmi részvétel, nyitottság, empátia, szociális érzékenység, illetve önkéntes motivációk erősítése);

3. a pedagógusi pályára mint segítő hivatásra való praktikus felkészítés;

4. felkészítés a közoktatásban megvalósuló különböző *service learning* típusú tevékenységek szervezésére és megvalósítására (függetlenül attól, hogy kötelezi-e az aktuális köznevelési törvény az iskolákat erre, vagy sem).

A hivatalosan 30 órás közösségi pedagógiai gyakorlat keretében a hallgatók legalább 20 órányi segítő tevékenységet végeznek, illetve legalább 10 órányi felkészítő és feldolgozó kontakt órán vesznek részt. A gyakorlat helyszínét minden hallgató szabadon választhatja meg, a következő feltételek figyelembevételével:

- a segítő tevékenységet szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek / fiatalok körében kell végezni;
- egy adott szemeszterben ugyanazon a helyszínen legalább két hallgatónak kell a gyakorlatot teljesítenie (ez a közösségi élmény, a közös reflexiós folyamat, illetve a nyomkövethetőség miatt fontos szempont);
- a feladatvállalásnak rendszeresnek kell lennie (1-2 hetente, alkalmanként legalább 2, legfeljebb 4 óra), amelytől indokolt esetben (pl. hétvégén vagy szünidőben teljesített gyakorlat esetén) el lehet térni;
- a fogadó intézménynek / szervezetnek mentort kell biztosítania a hallgatók koordinálására, támogatására. Mentor lehet a fogadó intézmény alkalmazottja vagy az intézményben rendszeresen feladatot vállaló önkéntes.

Helyszínek és tevékenységek

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete minden szemeszterben több olyan választható helyszínt biztosít, ahol a fenti kritériumok teljesülnek. A nappali képzésben részt vevő hallgatók szinte kivétel nélkül ezen helyszínek közül választanak maguknak gyakorlati helyet, és az általunk felkért mentorok közvetlen segítségével teljesítik gyakorlatukat. Az alábbiakban a 2018/2019-es tanév őszi szemeszterében megvalósuló közösségi pedagógiai gyakorlat együttműködő helyszínei, illetve az ott végzett tevékenységek kerülnek röviden bemutatásra.

– A miskolc-vasgyári szegregátumban található Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskolában – jelenleg első osztályos gyermekek körében – végeznek mikrocsoportos fejlesztést és korrepetálást hallgatóink.

– A miskolci Aranyhíd Lakásotthonban családjukból kiemelt gyermekek körében kreatív, játékos, zenés és sportprogramokat szerveznek, illetve egyéni fejlesztést, korrepetálást végeznek a közösségi gyakorlat résztvevői.

– A miskolci Dr. Ámbédkar Iskolában az intézmény meghatározó zenei életébe kapcsolódnak be (pl. ünnepi zenés produkciók összeállításában és megvalósításában nyújtanak érdemi segítséget) zenetanár szakos hallgatóink, a többi hallgató pedig különböző oktatás- és szabadidőszervezési, illetve ünnepekhez kapcsolódó feladatokba kerül bevonásra.

– A miskolci Martin Luther King Roma Tehetséggondozó Kollégiumban délutánonként és esténként teljesítik gyakorlatukat hallgatóink, melynek keretében elsősorban idegennyelvi fejlesztést és tantárgyi korrepetálást végeznek.

– A Symphonia Alapfokú Művészeti Iskola miskolci intézményeiben, a Szimfónia Program keretében egyéni, csoportos és zenekari munkában vállalnak aktív részvételt zenetanár szakos hallgatóink.

– Miskolcon, a jezsuita rend által működtetett Lehetőségek Iskolájában olyan fiatalokat és felnőtteket segítenek hallgatóink az általános iskolai osztályozó vizsga sikeres teljesítéséhez, akik tankötelezettségük idején valamilyen oknál fogva ezt nem tudták megtenni.

– A Hernádszentandráson működő InDaHouse Hungay programban a gyakorlat résztvevői hétfőként végeznek különböző típusú segítő tevékenységeket: van, aki a tanodai fejlesztő foglalkozások szervezésében és megvalósításában vesz részt, és van, aki önkéntes szeniorok támogatásával családokat látogat, ahol kora gyermekkori fejlesztést végez.

– A Premier Alapfokú Művészeti Iskola ónodi telephelyén különböző képző- és zeneművészeti programok, foglalkozások megvalósításába kapcsolódnak be hallgatóink.

Felkészítés a közösségi pedagógiai gyakorlatra

A közösségi pedagógiai gyakorlatra való felkészülés egyetemi kontakt órák keretében zajlik. A szemeszter első dupla óráján egyrészt igyekszünk feltárni a hallgatók témá-

ra vonatkozó előzetes ismereteit, tapasztalatait, motivációit, másrészt ekkor kerül sor a gyakorlat elméleti bevezetésére, az alapelvek és célok tisztázására, illetve a reflexiós folyamat és az értékelési szempontok bemutatására.

A második felkészítő dupla órán közösségi szolgálatukat már teljesített önkéntes hallgatóink, illetve a fogadó intézmények mentorai (fotók, kisfilmek segítségével) röviden bemutatják a potenciális helyszíneket és az ott vállalható feladatokat. A foglalkozás interaktív, folyamatosan bátorítjuk a hallgatókat arra, hogy fogalmazzák meg kérdéseiket, mondják el gondolataikat, félelmeiket, esetleges korábbi tapasztalataikat. Ekkor kapják meg a hallgatók a helyszínekhez kapcsolódó időbeosztásokat (pl. valamelyik helyszínen hétköznap délelőttönként, van, ahol délutánonként, és van, ahol hétfőnként lehet gyakorlatot teljesíteni). A tájékoztató óra és az időbeosztás függvényében egy hétük van a hallgatóknak arra, hogy egyeztessenek a kiválasztott helyszín mentorával, és jelentkezzenek a feladatvégzésre.

A felkészítés során tisztázzuk, hogy a gyakorlat folyamán a hallgatókat semmilyen anyagi kötelezettség nem terheli. Természetesen amennyiben úgy érzik, hogy önkéntes alapon hozzá szeretnének járulni egy-egy segítő foglalkozás technikai megvalósításához, erre lehetőségük van, de ez semmiképpen nem elvárás sem az egyetem, sem a fogadó intézmény részéről. A segítő foglalkozásokat – a hallgatók bevonásával – a Tanárképző Intézet és a fogadó intézmények szűkös eszközkapacitásához mérten tervezzük. Ezt a helyzetet azonban nem mint problémát, hanem mint lehetőséget értelmezzük, hallgatóink ugyanis a folyamat során így azt is megtanulják, hogyan lehet drága eszközök, játékok, alapanyagok nélkül foglalkozásokat tervezni és kivitelezni. Mentoraink segítségével különböző, eszköz nélkül játszható játékokat, házilag is könnyen kivitelezhető társasjátékokat és fejlesztő eszközöket, illetve minimális eszközigényű kreatív tevékenységformákat sajátítanak el.

Szintén a felkészítés része a gyakorlattal kapcsolatos etikai irányelvek tisztázása. Ezek egy része a személyiségi jogok védelmére irányul (pl. titoktartás, fotózás, blogokban és esszéikben a nevek kódolása), más része pedig a gyerekekkel való személyes kapcsolat egyes szegmenseire hívja fel a figyelmet (pl. kapcsolatba lépés közösségi oldalakon, ajándékozás, ígéret, érzékeny témák). Itt térünk ki a vállalások betartásának felelőségére, illetve arra is, hogy egy esetleges kezdeti negatív tapasztalat vagy kudarcélmény miatt lehetőleg ne váltson egyből helyszínt és feladatot a hallgató, hanem – a mentor segítő támogatásával – adjon még egy esélyt a gyerekeknek és önmagának.

A szemeszter első 2-3 hetében fakultatív helyszínlátogatások zajlanak, így minden helyszínt lehetőségük van testközelből megismerni a hallgatóknak.

Az első gyakorlati alkalmakon a mentorok és a fogadó intézmények munkatársai külön figyelmet fordítanak a hallgatók sikeres beilleszkedésére. Személyesen mutatják be az adott helyszínt, illetve a segített gyermekcsoportot, diákcsoportot.

Folyamatkövetés, reflexió, értékelés

„Where’s the Learning in Service-Learning?” – teszi fel a kulcskérdést könyve címében az Eyler–Giles szerzőpáros (EYLER–GILES 1999). Ezt a kérdést (azaz, hogy hol, miben ragadható meg a tanulás a *service learning* programokban) mind a közösségi pedagógiai gyakorlat, mind pedig az iskolai közösségi szolgálat esetén fel kell tennünk magunknak, és konkrét válaszokkal kell szolgálnunk rá még a folyamat elején. Az alábbiakban bemutatom, hogy a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében szervezett közösségi pedagógiai gyakorlat során hogyan biztosítjuk a hallgatók követését, és azt, hogy a kitűzött célokkal összhangban lévő, érdemi tanulási folyamat menjen végbe.

A tanulási folyamat szerves része a fent bemutatott, *komplex felkészítés*, amely kötelezően minimum 4 órát vesz igénybe, és amelyben aktívan részt vesznek a fogadó intézmények mentorai, esetenként vezetői is. Amennyiben valamelyik hallgató valamilyen oknál fogva nem tud részt venni ezeken a felkészítő alkalmakon, akkor azokat a kurzust vezető oktatónál egyéni konzultáció keretében, illetve az első hetek intézménylátogatásai során pótolnia kell.

A gyakorlat résztvevői egy egyszerű, papíralapú *jelenléti íven* vezetik tevékenységüket (hol, mikor, hány órát teljesítettek). A jelenléti ív bejegyzéseit a mentorok igazolják aláírásukkal.

A hallgatók a gyakorlat végzése során *naplót* vezetnek, amely lehet egy egyszerű füzet, de lehet egy internetes blog is. A napló tartalma nem számít bele az értékelésbe, azonban folyamatos vezetése kötelező, azt a mentor vagy a kurzus szervezője bármikor ellenőrizheti. A felkészítés során tisztázzuk a naplóvezetés célját, nevezetesen: ez segíti majd a hallgatót a záró esszéje megírásában. Ebből kifolyólag azt kérjük, hogy a záró esszé szempontsorát (lásd lentebb) már a folyamat elején tanulmányozzák a hallgatók, és tartsák szem előtt a naplóírás során is. Internetes blog esetén mindenki szabadon eldöntheti, hogy nyilvánossá teszi vagy csupán a kurzus vezetőjével osztja meg naplójá-

nak tartalmát (nyilvános blog esetén külön felhívjuk a figyelmet a személyes adatok és személyiségi jogok védelmére).

Minden hallgató és mentor kapcsolódik a gyakorlat számára létrehozott *zárt internetes közösségi csoporthoz*, amelyben elsősorban technikai, szervezési kérdések, információk kerülnek megosztásra, megbeszélésre, de természetesen lehetőség van tartalmi kérdések megvitatására is. Az internetes csoport tagjai féléről félére kumulálódnak, mindenki szabadon eldöntheti, hogy a gyakorlat lezárása után kilép-e a csoportból vagy bent marad, és követi a gyakorlat történéseit, esetleg javaslataival, ötleteivel segíti az aktuális munkafolyamatot.

A folyamat idején bárkinek lehetősége van *személyes vagy csoportos konzultációt* kezdeményezni a gyakorlatot koordináló oktatóval. Erre az oktató – a lehetőségeihez képest – rugalmasan, de legalább a fogadóórái időpontjában lehetőséget biztosít.

Egy szemeszter alatt két *folyamatközi reflexiós alkalomra* kerül sor (amely összesen 4 órát vesz igénybe). Ezeken az alkalmakon a hallgatók beszámolnak addigi tapasztalataikról, illetve arról, hogy vannak-e olyan nehézségek, problémák, amelyeket valahogy orvosolni kell. A reflexiós beszélgetés a záró esszéhez kiadott szempontsor vezérfonala mentén halad (lásd lentebb).

A kurzus szervezője a gyakorlat menetét egy, a résztvevők által is hozzáférhető online *áttekintő táblázatban* vezeti (melynek linkje a gyakorlat zárt internetes közösségi csoportjából is elérhető). A táblázat tartalmazza az adott hallgatóhoz kapcsolódó helyszínt és a gyakorlat aktuális állását: a kontakt alkalmak és a segítő gyakorlat óraszámát, illetve az esszé benyújtásának dátumát.

A *gyakorlat zárására* az utolsó kontakt foglalkozáson kerül sor. Ez – nagy létszám esetén csoportbontásban – mindenki számára 2 órás részvételt jelent. A záráson gyakorlati helyszínenként, csoportosan prezentálnak a hallgatók a végzett tevékenységekről, tapasztalatokról, élményekről, hozadékokról. A bemutatás módjáról, tartalmáról a hallgatók maguk dönthetnek. A prezentációkhoz mindenki számára rendelkezésére bocsátjuk a gyakorlat teljes fotódokumentációját. Erre az alkalomra a gyakorlati helyek mentorait is meghívjuk, illetve arra is van lehetőség, hogy egy-egy gyakorlati hellyel kooperálva az ottani gyerekekkel / fiatalokkal közös műsorral készüljenek a hallgatók (ehhez szükség esetén plusz időkeretet és megfelelő helyszínt is biztosítunk).

A gyakorlati óraszám teljesítése után a fogadó intézmények mentorai egy rövid

értékelő lapot töltenek ki a hallgatók feladatvégzésének minőségéről, illetve a gyakorlat során tanúsított együttműködéséről, önállóságáról, megbízhatóságáról, általános hozzáállásáról. Az érintett dokumentum lehetőséget biztosít bővebb szöveges értékelés készítésére is (lásd 1. melléklet).

A gyakorlatot egy *reflektív esszé* zárja, amelyet 14, előre tisztázott szempontot figyelembe véve kell mindenkinek megírnia (lásd 2. melléklet). A hallgatókat arra kérjük, hogy ne felsorolásszerű válaszokat adjanak, hanem egy kötetlen terjedelmű, saját stílusú, szubjektív írásműbe építsék be válaszaikat.

A közösségi pedagógiai gyakorlat *értékelési szempontjait és pontozási rendszerét* a bevezetés első félévének tapasztalatai alapján, az akkori hallgatói csoport közreműködésével dolgoztuk ki, majd tökéletesítettük. A hallgatók a szemeszter elején megismerkednek a gyakorlat komplex értékelési táblázatával, amelynek alapján az oktató négy különböző részterületre bontva pontozza, majd a pontszámokat összeszámolva minősíti az adott hallgató által végzett munkát. A különbözőképpen súlyozott négy értékelési terület a következő: 1. a gyakorlat kötelező komponenseinek teljesítése, 2. a segítő gyakorlaton való részvétel alapvető jellemzői, 3. a záró esszé tartalma, 4. a záró esszé stílusa, szerkezete, nyelvhelyessége (az értékelési táblázatot az 3. melléklet tartalmazza).

Röviden a levelező képzésről

A levelező rendszerű képzésben a gyakorlat 10 óra (hétvégi) kontakt órából és 10 óra terepmunkából áll. A kontakt alkalom során a hallgatók megismerkednek a *service learning* típusú tevékenységek elméletével és gyakorlatával, illetve az elvégzendő terepmunka tartalmi, technikai vonatkozásaival.

A terepmunka helyszínéről minden hallgató szabadon dönthet, és az alábbi két tevékenység közül választhat.

1. Közösségi szolgálat jellegű tevékenység végzése szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek körében, intézményes keretek között, 10 órában, mentori támogatással, hasonlóan a nappali rendszerű képzésben részt vevő hallgatók gyakorlatához.

2. Egy érettségit adó közép fokú iskolában kvalitatív jellegű empirikus vizsgálat lefolytatása (interjúzás, megfigyelés, dokumentumelemzés), 10 órában. A kutatási feladat célja az intézményben zajló 50 órás iskolai közösségi szolgálat (IKSZ) működésének feltérképezése.

Az eddigi tapasztalatok alapján a hallgatók inkább a kutatási feladatot választják. Ehhez a 10 kontakt órában minden szükséges támogatást megkapnak, beleértve a kutatásmódszertani felkészítést, a javasolt interjúvázlatokat (az IKSZ szervezésében közreműködő iskolai dolgozókkal, a résztvevő diákokkal és a fogadóintézményi mentorokkal készítendő interjúk vázlateit), illetve egy titoktartási nyilatkozatot is. A terepmunka ebben az esetben a kutatási eredmények írásos elemzésének benyújtásával zárul.

Emellett évről évre egyre több hallgató választja a közösségi szolgálat jellegű tevékenység végzését, illetve az ahhoz kapcsolódó reflektív esszé benyújtását. A fogadó helyszínek között találhatók hátrányos helyzetű kistélepek óvodái, Biztos Kezdet Gyerekházak, tanodák, de a Tanárképző Intézet partnerintézményeit is előszeretettel választják levelező hallgatóink. A hernádszentandrás InDaHouse Hungary program és a Dr. Ámbédkar Iskola például kifejezetten népszerű terepnek számít.

Intézményi kontextus

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében már a közösségi pedagógiai gyakorlat bevezetése előtt, 2014-ben újtára indítottunk egy *service learning* típusú kezdeményezést, az ún. Társadalom Igazságosság Felelősségvállalás (TIF) programot, amely nem szűnt meg a közösségi pedagógiai gyakorlat tantervben való megjelenésével.

A TIF-program csupán annyiban különbözik a fent tárgyalt gyakorlattól, hogy ezt a hallgatók önkéntes alapon végzik, a reflexiós alkalmakat rugalmasabban szervezhetik, illetve minimum 30 óra önkéntes tevékenység és a reflexiós záró esszé benyújtása után egy kétnyelvű tanúsítványt kapnak. Ez – a nemzetközi *Youthpass*-hoz (<https://www.youthpass.eu>) hasonló – tanúsítvány bemutatja magát a programot, igazolja a hallgató által végzett konkrét tevékenységeket, illetve az azokhoz kapcsolódó kompetenciaterületeket (lásd 4. melléklet). A programba a Miskolci Egyetem bármely karán tanuló hallgató bekapcsolódhat.

A közösségi pedagógiai gyakorlatot végző hallgatóink figyelmét már a felkészítés idején felhívjuk arra, hogy lehetőségük lesz a gyakorlat során végzett tevékenységüket önkéntesként folytatni a TIF-programban. Mivel a közösségi pedagógiai gyakorlat egyik célja az önkéntes motivációk erősítése, ezért fontos eredménynek tartjuk, hogy hallgatóink egy része úgy dönt, hogy segítő tevékenységét önkéntes alapon a TIF-program keretében folytatja. Közülük néhányan a gyakorlat szervezésébe, a hallgatók felkészítésébe és támogató követésébe is bekapcsolódnak.

Meggyőződésem, hogy az itt bemutatott, önkéntes programmal kiegészülő, széles intézményközi együttműködésen alapuló, következetesen felépített, hatékonyan megvalósuló közösségi pedagógiai gyakorlat nemcsak a felsőoktatási, hanem a közoktatási intézmények számára is „jó gyakorlatként” szolgálhat. Mindehhez azonban nem hagyható figyelmen kívül, hogy a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete egy olyan, demokratikus klímájú intézmény, amelyben problémafókuszált tantervi tartalmakkal, bizalmi partneriségre, egymás kölcsönös tiszteletére, hallgatói aktivitásra, együttműködésre, folyamatos reflexióra és fejlesztő értékelésre építő oktatással, illetve témába illeszkedő intézmény- és tereplátogatásokkal valódi esély nyílhat az érdemi társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos ismeretek, képességek, attitűdök fejlesztésére. Ezt a folyamatot az intézmény életében rendszeresen megjelenő jótékonysági akciók, adománygyűjtések, önkéntes feladatvállalások, érzékenyítő programok, fókuszált konferenciátartalmak, szakmai műhelyek további extrakurrikuláris, illetve rejtett tantervi hatásokkal támogatják.

IRODALOM

- Alliance for Service-Learning in Education Reform (1995): Service-Learning Standards and Educational Framework. Alexandria.
- BILLIG, Shelley H. (2000): Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan* 81/9. 658–664.
- BODÓ Márton (2018): Iskolai Közösségi Szolgálat – fenntarthatóság és minőség dilemmája a köznevelésben. In: Ollé János és Mika János (szerk.): *Iskolakultúra és környezetpedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 29–40.
- BODÓ Márton – MARKOS Valéria – MÉZES József – SÁROSI Tünde – SZALÓKI Mihály (2017): Az Iskolai Közösségi Szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 67/9–10. 41–71.
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education (2015): Service-Learning Programs. CAS Standards and Guidelines.
- CZETŐ Krisztina – MÉSZÁROS György (2015): Közösségi pedagógiai gyakorlat. Tanulástámogató hallgatói segédlet. ELTE PPK, Budapest. http://tkk.elte.hu/wp-content/uploads/2017/03/Hallgatói-segédlet_Köz-gyak.pdf (Utolsó megtekintés: 2017. november 2.)
- EYLER, Janet – GILES, Dwight E. (1999): *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

- FURCO, Andrew (1996): Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. In: B. Taylor – Corporation for National Service (szerk.): *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Corporation for National Service, Washington (DC). 2–6. Magyarul lásd füzetünkben: 5–13.old.
- KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea (2015): A felelősségvállalás és az önkéntesség modellértékű gyakorlata a Miskolci Egyetem tanárképzésében. In: Horváth H. Attila, Pálvölgyi Krisztián, Bodnár Éva, Sass Judit (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről*. OFI, Budapest. 97–112.
- KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea (2016): Reflektív segítség a pedagógusképzésben. In: Varga Attila, Ugrai János (szerk.): *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. OFI, Budapest. 169–192.
- KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea (2018): *A közösségi pedagógiai gyakorlat és az iskolai közösségi szolgálat tartalmi, módszertani összehangolása*. Kézirat (megjelenés alatt). A pedagógusképzés múltja, jelene és jövője konferencia kötete. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Esztergom.
- MATOLCSI Zsuzsa (2013): Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány* 4. sz. 70–83.
- National Service-Learning Cooperative (1999): *Essential Elements of Service-Learning*. National Youth Leadership Council, St. Paul (MN).
- National Youth Leadership Council (2008): *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. http://www.lsu.edu/academicaffairs/ccell/files/standards_oct2009-web.pdf (Utolsó megtekintés: 2017. november 2.)
- RAPOS Nóra és mtsai (2015): Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására. In: Rapos Nóra – Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 215–282.
- Youthpass, hivatalos weboldal: <https://www.youthpass.eu>

Törvényi hivatkozások

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 15.
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról, 133. §
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. 2. melléklet, 2.2.

1. melléklet

KÖZÖSSÉGI PEDAGÓGIAI GYAKORLAT – MENTORI ÉRTÉKELŐLAP

A gyakorlatot teljesítő hallgató neve	
A gyakorlat helyszíne	
Az értékelést készítő mentor	
Az értékelés készítésének dátuma	

Kérjük, az alábbi szempontok szerint, 6-os skálán értékelje a hallgató közösségi pedagógiai gyakorlat során végzett tevékenységét! Kérjük, ahol nem 6-ost jelöl, röviden indokolja választát!

1) Mennyire tanúsított együttműködést a hallgató a gyakorlat során (a mentorral, ill. a gyakorlatban érintettekkel)?

1 2 3 4 5 6

.....

2) Mennyire volt jellemző a hallgatóra a feladatvégzés során az önállóság?

1 2 3 4 5 6

.....

3) Mennyire bizonyult megbízhatónak a hallgató a feladatvégzés során? (Pl. pontosság, vállalások teljesítése)

1 2 3 4 5 6

.....

4) Milyenek ítéli a hallgató fogadó intézménynél/szervezetnél elvégzett feladatainak minőségét?

1 2 3 4 5 6

.....

5) Milyenek ítéli a hallgató általános hozzáállását a közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítéséhez?

1 2 3 4 5 6

.....

Kérjük, az értékelést ne nyomtassa ki, hanem küldje el a viresz@gmail.com címre.

Ezúton is köszönöm a munkáját!

Karlows-Juhász Orchidea
ME BTK Tanárképző Intézet
egyetemi adjunktus, a gyakorlat koordinátora

2. melléklet

KÖZÖSSÉGI PEDAGÓGIAI GYAKORLAT – A ZÁRÓ REFLEKTÍV ESSZÉ SZEMPONTSORA

- 1) Hol és milyen segítőtevékenységeket végeztél a Közösségi pedagógiai gyakorlat keretében?
- 2) Melyik volt az a tevékenység, ami a legjobban tetszett? Volt-e olyan, ami nem tetszett?
- 3) Mit gondolsz, kinek mit adott a gyakorlat során?
- 4) Mit gondolsz, mi az, amiben fejlődöttél, mi az, amit tanultál a program során?
- 5) Mit gondolsz, hol tudod hasznosítani a gyakorlat során tanultakat?
- 6) Melyik volt a legemlékezetesebb napod a gyakorlat során? Kérlek, meséld el!
- 7) Ütköztél-e nehézségekbe? Ha igen, mik voltak ezek?
- 8) A gyakorlatod teljesítéséhez elegendő segítséget kaptál a Tanárképző Intézettől és a fogadó intézménytől?
- 9) Mennyire tartod sikeresnek a gyakorlat során végzett tevékenységedet? Min lehetett volna javítani?
- 10) A Közösségi pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalataid és a Tanárképző Intézetben végzett tanulmányaid között látsz-e kapcsolatot? Mik ezek a kapcsolódási pontok?
- 11) Mit gondolsz, milyen hatékonyan tudja teljesíteni a Közösségi pedagógiai gyakorlat az alábbi céljait:
 - a. hasznos segítségnyújtás, társadalmi felelősségvállalás;
 - b. felelős értelmiségivé válás elősegítése (aktív részvétel, nyitottság, empátia, szociális érzékenység, önkéntes motivációk erősítése);
 - c. a pedagógusi pályára, mint segítő hivatásra való praktikus felkészülés;
 - d. az érettségi vizsga feltételeként előírt, 50 órás iskolai közösségi szolgálat szervezésére és megvalósítására való felkészülés?
- 12) Tervezed-e, hogy a jövőben önkéntesként folytatod a megkezdett segítő tevékenységedet? Tervezel-e más önkéntes tevékenységet?
- 13) Mit gondolsz, az általad segítettek számára milyen további segítség lenne hasznos a jövőben?
- 14) A gyakorlat kapcsán milyen gondolatok fogalmazódtak meg benned a hátrányos helyzetű, perifériára szoruló gyerekek társadalmi integrációjával és a többségi társadalom felelősségvállalásával kapcsolatban?

3. melléklet

KÖZÖSSÉGI PEDAGÓGIAI GYAKORLAT – ÉRTÉKELEÉS

Név:

	ADHATÓ PONTSZÁMOK			P
A)	3 pont	1-2 pont	0 pont (!)	PONT-SZÁM
A kötelező komponensek teljesítése (10 kontakt óra, 20 óra segítő gyakorlat, naplóvezetés, prezentáció, esszé)	A 10 kontakt órán részt vett. A segítő gyakorlat 20 óráját teljesítette. A naplót rendszeresen vezette, minden alkalom után elkészítette bejegyzését. Prezentációs kötelezettségét megfelelő színvonalon teljesítette. Esszéjét határidőre benyújtotta.	A 10 kontakt órát pótolva teljesítette. A segítő gyakorlat 20 óráját az időtervtől elcsúszva teljesítette. A naplót nem rendszeresen vezette, de a hiányzó bejegyzéseket pótolta. Prezentációs kötelezettségének csak pótolva eleget tett. Esszéjét határidőn túl nyújtotta be.	A 10 kontakt órát nem teljesítette, és nem is pótolta. A segítő gyakorlat 20 óráját nem teljesítette. A naplóját nem vezette, vagy nincs bejegyzés benne minden alkalomról. Prezentációs kötelezettségének nem tett eleget. Esszéjét nem nyújtotta be.	0-3
B)	4-5 pont	2-3 pont	0-1 pont	
A segítő gyakorlaton való részvétel alapvető jellemzői	A hallgató részt vett a segítő tevékenységek szervezésében, előkészületeiben. A gyakorlat során aktív és kezdeményező volt, együttműködésre törekedett, illetve igyekezett másokat is ösztönözni. Tevékenységeit felelősségteljesen, megbízhatóan végezte.	A hallgató a gyakorlat során többnyire aktív volt, próbált együttműködni másokkal, alapvetően felelősségteljesen, megbízhatóan végezte a tevékenységeit.	A hallgató a gyakorlat során igen alacsony aktivitással tevékenykedett, nem működött együtt másokkal, tevékenységét nem végezte felelősségteljesen, a gyakorlat szempontjából megbízhatatlannak bizonyult.	0-5
C)	4-5 pont	1-3 pont	0 pont (!)	
A záró esszé tartalma	A záró reflektív esszé megírása során a hallgató a megadott szempontok mindegyikére érdemben reagál. A leírtak mélyreható reflexióról, tudatos elemzői attitűdről, illetve a személyes fejlődés iránti elköteleződésről tanúskodnak. A hallgató meglátásai, következtetései megfelelően kifejtettek, alátámasztottak. Több perspektívából is képes megvizsgálni és értelmezni a gyakorlat során szerzett tapasztalatait, és képes azokat megfelelő kontextusba helyezni, illetve a szaktudással érdemben összekapcsolni. Példái világosak, adekvátak.	A záró reflektív esszé megírása során a hallgató a megadott szempontokat szinte kivétel nélkül figyelembe veszi. Az esszé túlmutat a tapasztalatok leírásán, reflexiót tartalmaz. A hallgató meglátásai, következtetései többnyire kifejtettek, alátámasztottak. A gyakorlat során szerzett tapasztalatait képes megfelelő kontextusba helyezni, és igyekszik azokat a szaktudással összekapcsolni. Példái többnyire világosak, adekvátak.	A záró reflektív esszé megírása során a hallgató a megadott szempontok jelentős részét figyelmen kívül hagyja. Az esszé felületes, nem lép túl a tapasztalatok egyszerű leírásán, nélkülözi a reflexiót. A hallgató meglátásai, következtetései nem kerülnek kifejtésre, alátámasztásra, vagy irrelevánsak. A hallgató nem képes a gyakorlat során szerzett tapasztalatait kontextusba helyezni. Példái nem világosak, nem adekvátak.	0-5
D)	2 pont	1 pont	0 pont	
A záró esszé stílusa, szerkezete, nyelvhelyessége	A záró dolgozat esszéisztikus stílusban íródott, szerkezete következetes, koherens, megfogalmazása világos és kifejező, nyelvhelyessége kifogástalan.	A záró dolgozat esszéisztikus stílusban íródott, szerkezete összességében átlátható, megfogalmazása többnyire világos, nyelvhelyessége problémás.	A záró dolgozat nem esszéisztikus stílusban íródott, következtlenül szerkesztett, megfogalmazása nehezen követhető, a leírt gondolatok csapongók. Az esszé számos zavaró, a megértést is nehezítő nyelvhelyességi hibát tartalmaz.	0-2
Összpontszám:				0
A kapott összpontszámnak megfelelő osztályzat:				0-15
13-15 pont: jeles (5) 10-12 pont: jó (4) 7-9 pont: közepes (3) 4-6 pont: elégséges (2) 0-3, vagy pontszámától függetlenül, ha az A vagy a C kategóriában 0 pont szerepel: elégtelen (1)				1-5

4. melléklet

TIF TANÚSÍTVÁNY

KISS ÁGNES

(szül.: Miskolc, 1993. 05. 10.)

részére, aki részt vett a

Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet által szervezett

Társadalom Igazságosság Felelősségvállalás (TIF) című programban,

és teljesítette a TIF tanúsítvány kiadásához szükséges feltételeket.

A TIF program általános bemutatása

A TIF program célja, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók önkéntes tevékenységek vállalásával

- vegyenek részt szűkebb és tágabb környezetük alakításában,
- szerezzenek széleskörű ismereteket és tapasztalatokat fontos társadalmi kérdésekről, köztük a szegénység és a társadalmi kirekesztés dimenzióiról,
- kerüljenek élő kapcsolatba olyan szervezetekkel, csoportokkal, amelyek társadalmi problémák innovatív megoldását, többek között a szegénység és a társadalmi kirekesztés enyhítését tűzték ki célul,
- szerezzenek gyakorlati tapasztalatokat az önkéntes segítségnyújtás különböző lehetőségeiről,
- változzanak attitűdjeik (váljanak nyitottabbá, empatikusabbá, szociálisan érzékenyebbé), váljanak felelős értelmiségivé,
- aktívan járuljanak hozzá az önkéntesség kultúrájának további elterjedéséhez.

A TIF program keretében a Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet az alábbi tevékenységeket szervezi a Miskolci Egyetem hallgatói számára:

- mentorált önkéntes tevékenységek (felkészítéssel és feldolgozással),
- érzékenyítő beszélgetések, foglalkozások (szakemberek, civil szervezetek bevonásával).

A TIF Tanúsítvány kiállításának feltételei:

- legalább 30 óra önkéntes tevékenység teljesítése a Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet által szervezett, szociálisan hátrányos helyzetű gyerekekre irányuló segítő programokban,
- részvétel a motivációs beszélgetésen, a felkészítő és feldolgozó foglalkozásokon,
- az önkéntes alkalmakat tanúsító jelenléti ív vezetése és benyújtása,
- előre megadott szempontok alapján egy reflektív esszé készítése és benyújtása.

Miskolc,

P.H.

dr. Karlowits-Juhász Orchidea

egyetemi adjunktus, programkoordinátor
ME BTK Tanárképző Intézet

dr. Knausz Imre

egyetemi docens, főigazgató
ME BTK Tanárképző Intézet

TIF TANÚSÍTVÁNY – MELLÉKLET

KISS ÁGNES az alábbi módon teljesítette a TIF programot.

Az önkéntes tevékenység adatai:

- időszak: 2017. február – 2017. június,
- helyszín: Aranyhíd Gyermekotthon és Lakásotthon (3515 Miskolc, Egyetem u. 1.),
- segítettek köre: gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló, család nélkül nevelkedő, 8-18 év közötti gyerekek,
- teljesített óraszám: 32 óra.

A program során végzett konkrét önkéntes tevékenységek:

- egyéni foglalkozások: iskolai tanulás segítése, hangszeres fejlesztés, angol nyelvi fejlesztés, egyéni beszélgetések,
- csoportos foglalkozások: mozgásos és fejlesztő játékok, kreatív és kézműves tevékenységek, kulturális és zenés programok,
- iskola és gyermekotthon közötti gyermekkísérés,
- egyéni és csoportos programok tervezése, szervezése,
- programokhoz eszközök tervezése, készítése.

A fent nevezett konkrét tevékenységek, programok során az alábbi területeken fejlődhetnek a hallgatók attitűdjei, kompetenciái, ismeretei:

- nyitottság, szociális érzékenység, empátia, felelősségtudat, önkéntes motiváció,
- problémaérzékenység, problémamegoldás, konfliktuskezelés,
- önállóság, kezdeményezőkézség, önálló döntéshozatal,
- tanulás/fejlődés aktív támogatása, mentorálás, motiválás,
- csapatmunka, együttműködés, közösségfejlesztés, hatékony kommunikáció,
- tervezés, szervezés, alkalmazkodás, rugalmasság,
- kreativitás,
- reflexió, önreflexió, kritikus gondolkodás,
- társadalmi, szociokulturális jelenségek értelmezése,
- gyermek- és ifjúságvédelmi ismeretek, pedagógiai ismeretek.

Miskolc,

P.H.

dr. Karlowits-Juhász Orchidea
egyetemi adjunktus, programkoordinátor
ME BTK Tanárképző Intézet

dr. Knausz Imre
egyetemi docens, főigazgató
ME BTK Tanárképző Intézet

NÁRAI MÁRTA – PÉCSI GERTRÚD – TÓBIÁS LÁSZLÓ

ÖNKÉNTES SEGÍTŐ GYAKORLAT EGYETEMISTÁK TÁRSADALMI ÉRZÉKENYÍTÉSÉRE

BEVEZETÉS

Egy egészséges, jól működő társadalom elképzelhetetlen a társadalmi problémák kezelésében, a társadalmi folyamatok alakításában szerepet vállaló aktív állampolgárok nélkül. Kutatási tapasztalatok (BOUMENDIL é. n.; CZIKE 2006; NÁRAI 2008, 2014a, 2014b; NÁRAI–REISINGER 2016) szerint az önkéntesség, a civil szervezeti aktivitás, a társadalmi problémák iránti érzékenység lényegesen jellemzőbb a magasabban kvalifikált emberek körében. Másrészt külföldi tapasztalatok (BROWN 1999a; SMITH 1999; WILSON–MUSICK 1999) azt mutatják, hogy a szocializáció szempontjából kitüntetett egyik életkori szakaszban, a fiatal korban szerzett segítő tevékenységgel, önkéntességgel, közösségi részvétellel kapcsolatos élmények, tapasztalatok a felnőttkori aktivitás szempontjából nagyon meghatározóak. Például a középiskolás korban, illetve a felsőoktatási évek alatt gyakorolt önkéntesség, segítő tevékenységben való részvétel növeli annak valószínűségét, hogy valaki felnőttkorában is aktív szerepet vállal e tekintetben. Fontos tehát, hogy a fiatalok tanulmányaik során találkozzanak olyan lehetőségekkel, amelyek teret adnak a társadalmi érzékenység kibontakozásának, a mások¹ helyzete és problémái iránti nyitottságnak, és erősítik a társadalmi felelősségvállalás, szerepvállalás fontosságának tudatát, lehetőséget teremtenek e téren közvetlen tapasztalatszerzésekre. Ebből a szempontból nem elhanyagolható a középiskolák, de felsőoktatási intézmények felelőssége sem.

¹ A „másokba” a saját családi, rokoni kapcsolatokba, illetve baráti körhöz nem tartozókat értve.

TÁRSADALMI ÉRZÉKENYÍTÉSÉRE ÉS SZEREPVÁLLALÁSRA SZOCIALIZÁLÁS

A családi közegnek valóban nagy szerepe van a személyiség alakulásában. A család értékeit, normákat közvetít, magatartásmintát nyújt, tapasztalatokat ad át, elsődleges szocializációs közegünk (ANDORKA 2006). Ennek értelmében fontos mintaadó szerepe van a felnövekvő generációk számára abban is, hogyan gondolkodnak, hogyan viszonyulnak a segítségre szoruló társadalmi csoportokhoz, szolidárisak vagy sem, sajátjuknak tekintik-e a társadalmi-környezeti problémákat vagy sem, érzik-e, értelmezik-e ezek kialakulásában, illetve oldásában, kezelésükben saját felelősségüket vagy sem.

A szülői, rokoni minták mellett a társadalmi érzékenység, segítői attitűd, társadalmi felelősség- / szerepvállalás szemléletének, gyakorlatának kialakításában más szocializációs közegeknek is meghatározó jelentőségük van. Különösen napjainkban és a magyar társadalomban, ahol, bár a szolidaritás fontos értéknek számít, és nagy hagyományai vannak (CZAKÓ–HARSÁNYI–KUTI–VAJDA 1995; KUTI 1997; CZIKE 2006), de elsősorban a családi, rokoni berkekben élőkre koncentrálódik és korlátozódik (Önkéntes munka 2012; Az önkéntes munka 2016), egyébiránt viszont alacsony a cselekvő, aktív állampolgárok aránya (lásd pl. CSEPELI–PRAZSÁK 2011; NÁRAI–REISINGER 2016), hiányoznak a pozitív társadalmi minták e téren, a családok többségében a szülők nem szolgálnak példaként, mintaképül gyermekeiknek a társadalmi érzékenység, társadalmi szerepvállalás, felelősségvállalás terén (BARTAL–KMETTY 2010; NÁRAI–REISINGER 2016).

Fontos szereplők e téren az oktatási intézmények és a különböző közösségek, civil szervezetek (pl. vallási közösségek, egyesületek, klubok, alapítványok). Előbbiek az érzékenyítésben, a segítő, odaforduló attitűd, illetve a társadalmi felelősségvállalás szemléletének, igényének és képességének kialakításában játszhatnak inkább szerepet, míg az utóbbiak terepet biztosíthatnak a társadalmi szerepvállalás, a felelős cselekvés, az aktív állampolgárság gyakorlására. Hogyan tudnak hozzájárulni az oktatási intézmények ennek az érzékenységnak a kialakításához? Elsősorban nem a hagyományos tudásátadás révén, bár bizonyos téren erre is szükség van, hanem a nonformális és informális eszközöket, módszereket is használó tapasztalati tanulás révén tehetnek nagyon sokat a fogékonyság megteremtésében, a szemléletformálásban, az érzékenyítésben pl. azáltal, hogy lehetőséget adnak diákjaiknak a személyes megtapasztalásra, arra, hogy olyan programokban, projektekben, tevékenységekben vehessenek részt, társadalmi problé-

mákkal ismerkedhessenek meg, amelyek által megélhetik és megérthetik a segítségnyújtás, szolidaritás, felelősségvállalás fontosságát. Már kisiskolás, de akár óvodás korban életkoruknak megfelelő módon és formában lehet a gyerekeket érzékenyíteni a segítségnyújtásra, az odafigyelésre, a mások érdekeinek figyelembevételére azáltal például, hogy különböző szituációkon, szerepjátékokon keresztül megmutatjuk számukra, hogyan segíthetnek rászoruló embertársaiknak, az időseknek, a fogyatékossgal élőknek vagy a nélkülözőknek, vagy mit tehetnek a környezetük védelme érdekében. Középiskolás kortól pedig, de akár már a felső tagozatban is, olyan programokba, illetve tevékenységekbe is bevonhatók a fiatalok, amelyek egyrészt konkrét társadalmi problémákkal és / vagy segítségre szoruló csoportokkal ismertetik meg őket, másrészt azok megoldásában, kezelésében való szerepvállalásra érzékenyítenek, adnak lehetőséget kipróbálás, aktív bevonódás, tevékenység révén. De hogy ez működni tudjon, ahhoz szükség lenne a társadalmi szerepvállaláshoz, társadalmi részvételhez, jogtudatossághoz szükséges konkrét ismeretek, tudások átadására, illetve készségek, képességek fejlesztésére is, amire akár a formális oktatás keretein belül is sor kerülhet, kiegészítve a tapasztalati tanulást. A Flash Eurobarométer nemzetközi felmérés tapasztalatai szerint (GÁTI 2010) egyébként maguk a diákok az iskolának lényegesen nagyobb szerepet szánának az aktív állampolgársághoz szükséges információk és ismeretek átadásában, készségek kialakításában és fejlesztésében (pl. társadalmi szerepvállalási és részvételi lehetőségek, állampolgári jogok és kötelességek, érdekérvényesítési lehetőségek stb.).

Ezek a fiataalkori élmények a tanulás és a tapasztalatok által járulnak hozzá a felnőttkori társadalmi aktivitás ösztönzéséhez; ezek a tapasztalatok, tudások szemléletet formálnak, információt adnak az aktív társadalmi szerepvállalás, illetve segítségnyújtás lehetőségeiről és jelentőségéről, a hátrányos helyzetű, segítségre szoruló társadalmi csoportokról, és nem mellesleg megtapasztalható az a jó érzés, ami mások segítségéből² fakad (BROWN 1999b), és amit jó újra és újra átélni. Ugyanakkor kutatók (SMITH 1999; WILSON–MUSICK 1999) arra is felhívják a figyelmet, hogy csak az önként vállalt és élvezetesnek talált segítő tevékenységnek, önkéntes munkának, közösségi részvételnek van

² Önkéntesek körében végzett különböző felmérések rendre azt mutatják, hogy az önkéntes tevékenységet végzők motivációi között az egyik leghangsúlyosabb elemként az a pszichés jutalom, lelki „bevétel” („jó érzés másoknak segíteni”) jelenik meg, amit az önkéntes tevékenység során általában átél az ember (CZIKE 2006; BARTAL–KMETTY 2010; NÁRAI–REISINGER 2016).

pozitív hatása a felnőttkori társadalmi aktivitásra, a kötelezően végzendő vagy értelmes végkimenettel nem igazán bíró tevékenység pont ellenkező hatással járhat. A Nemzeti Alaptantervben (Nat) kerettantervi elemként is megjelenik a „Felelősségvállalás másokért, önkéntesség” címmel nevesített fejlesztési terület, nevelési cél. „A Nat [...] célul tűzi ki a hátrányos helyzetű vagy fogyatékkal élő emberek iránti szociális érzékenység, segítő magatartás kialakítását a tanulóknál úgy, hogy saját élményű tanuláson keresztül ismerik meg ezeknek a csoportoknak a sajátos igényeit, élet-helyzetét. A segítő magatartás számos olyan képességet igényel és fejleszt is egyúttal (együttérzés, együttműködés, problémamegoldás, önkéntes feladatvállalás és -megvalósítás), amelyek gyakorlása elengedhetetlen a tudatos, felelős állampolgári léthez.” (Nemzeti Alaptanterv 2012: 10 643.) Ugyanennek a célnak a megvalósulását segíti a Köznevelési törvény³ az érettségi nappali tagozaton való megszerzésének feltételeként 2016 óta kötelező 50 óra közösségi szolgálat⁴ előírásával. Ahol sikerült a kezdeti nehézségeken úrrá lenni, a közösségi szolgálat értelmét megérteni és megérteni, valamint a diákok szabad választásának teret adva, a fogadó intézmények, szervezetek lehetőségeinek megfelelően alakítani a kereteket, és valóban értelmes, hasznos tartalommal, tevékenységgel megtölteni, ott a közösségi szolgálat elérheti célját: hozzájárulhat a társadalmilag felelős szemlélet formálásához, ahhoz, hogy a fiatalok majdan a társadalmi problémák megoldásában, környezetük alakításában aktívan közreműködő, szociálisan érzékeny, cselekvő, felelős állampolgárrá váljanak. A 2018-as új Nat-tervezetben is fontos nevelési célként fogalmazódik meg az aktív állampolgárságra nevelés, a kiemelt kompetenciaterületek között a társadalmi részvétel és felelősségvállalás kompetenciája továbbra is megtalálható (A Nemzeti alaptanterv tervezete 2018: 5, 32). A felelősségteljes és aktív állampolgári léthez szükséges készségek, képességek kialakításában és fejlesztésében a Nat-tervezet kalkulál a pedagógusok és a szülők mintaadásával, másrészt hangsúlyozza a lokális szintű „kulturális, hagyományörző, környezetvédő vagy karitatív tevékenységekbe való iskolai szintű bekapcsolódást”, melynek során a fiataloknak „lehetőségük nyílik meg tapasztalni a közösségi élmények identitást alakító hatásait” (A Nemzeti alaptanterv tervezete 2018: 5).

³ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

⁴ Hasonló, kötelező jellegű segítő tevékenységet végeznek a fiatalok az USA egyes államaiban és Izraelben (PERPÉK 2011).

A felsőoktatási intézményekben tanuló fiatalok esetében is vannak olyan kezdeményezések (pl. kurzusok, projektek, programok, illetve pályázatok formájában), amelyek lehetőséget adnak a hallgatók társadalmi problémák iránti érzékenyítésére, segítő tapasztalatok szerzésére, a társadalmi szerepvállalás, felelősségvállalás gyakorlására, megtapasztalására, ilyen irányú szemléletformálásra. Erre azért is szükség van, mert jelenleg az egyetemisták körében jellemzően nem beszélhetünk aktív állampolgári tudásokról, motivációkról, kompetenciákról, ezek fejlesztése ugyanakkor a felsőoktatás értelmiségnevelési feladatai közé kellene, hogy tartozzon (TÓBIÁS 2014a). A társadalmi szerepvállalás és felelősségvállalás szemléletének, igényének kialakításában tehát nem elhanyagolható a felsőoktatási intézmények felelőssége. A Debreceni Egyetem hallgatóinak körében folytatott 2011-es OTKA-kutatás során pl. megállapították (FÉNYES–KISS 2011), hogy csupán a diákok 6%-a végez rendszeresen (heti, havi 1-2 alkalommal) valamilyen önkéntes tevékenységet, és háromnegyedük még soha nem vett részt ilyen tevékenységben. A tradicionálisan segítő szakmát tanulók (pl. egészségügyi képzések, óvónő) körében szignifikánsan magasabb volt az önkéntesek aránya. Hasonló eredményekre jutott a Széchenyi István Egyetemen 2013-ban folytatott vizsgálatunk, amely a hallgatók társadalmi problémák iránti érzékenységét, társadalmi aktivitását, szerepvállalását próbálta feltárni. A kutatás során azt tapasztaltuk, hogy elenyésző a hallgatók cselekvési tapasztalata, kevesen végeztek vagy végeznek önkéntes tevékenységet, a társadalmi részvétel eszközeivel, lehetőségeivel nincsenek tisztában, nem igazán látják sem egyéni, sem választott szakmájuk lehetőségét, felelősségét egyes társadalmi problémák kezelésében. Az is elmondható, hogy középiskolás éveik alatt – sem iskolán belül, sem iskolán kívül – nem nagyon kaptak ösztönzést társadalmi aktivitásra (TÓBIÁS 2014a; NÁRAI 2015). Ez utóbbi a közösségi szolgálat bevezetésével reményeink szerint változott, de erre nézve nem igazán rendelkezünk információval.

Tanulmányunk további részében a győri Széchenyi István Egyetemen több mint egy évtizede folyó, napjainkban „Önkéntes segítő gyakorlat” névre hallgató kurzust mutatjuk be, amely célul tűzte ki a fiatal értelmiségiek társadalmi érzékenységének növelését, a társadalmi felelősségvállalás, szerepvállalás fontosságának megismertetését, és amely lehetőséget teremt e téren a közvetlen tapasztalatszerzésre. A cikk szerzői közül Tóbiás László és Pécsi Gertrúd jelen voltak a stúdium megszületésekor, míg Nárai Márta három éve kapcsolódott be a tantárgy munkálataiba.

ÖNKÉNTES SEGÍTŐ GYAKORLAT STÚDIUM A SZÉCHENYI ISTVÁN EGYETEMEN

Vannak tudások, amik nem szerezhetőek meg az iskolapadban. Más társadalmi csoportok helyzetét csak személyes tapasztalat révén ismerhetjük meg. Egy értelmiségi pályára készülő fiatal embernek erkölcsi kötelezettsége ismernie a társadalmi problémákat, és hozzájárulnia azok enyhítéséhez.

Ezen céllal a győri Széchenyi István Egyetem (akkoriban)⁵ Szociális Munka Tanszéke, Tóbiás László kezdeményezésére a 2005-ös tanév tavaszi félévében indította el a programot. A szabadon választható tárgy különböző neveken futott az évek során; kezdetekben Önkéntes Program, jelenleg Önkéntes segítő gyakorlat néven szerepel a különböző (mérnök, informatika, gazdálkodási, jogi, zenész, egészségügyi) szakos hallgatók tantárgyi listáján. A tárgyat félévente 40–60 hallgató választja, de volt olyan félév, hogy közel száz hallgatónk volt. Összességében a 2017/18-as tanév tavaszi félév végéig több mint 1 500, alapvetően nem segítő szakmát választott hallgató tapasztalta meg a kurzus keretein belül, hogyan lehet személyes segítséggel hozzájárulni hátrányos helyzetű / rászoruló emberek jólétének javításához, és foglalkozott saját és leendő hivatása társadalmi problémák kezelésében játszott lehetőségeivel, felelősségével.

A gyakorlat keretében heti 3 órában közvetlen személyes, nem szakszerű segítséget kell nyújtania a hallgatónak, az általunk felkínált győri gyakorlati helyek valamelyikén, amelyek között van: gyerekekkel, idősekkel, hátrányos helyzetű családokkal, fogyatékos-sággal élőkkel foglalkozó szervezet. Több szervezet a program indulása óta partnerünk. A hallgatók laikusként vállalható feladatai az egyes gyakorlati helyeken: korrepetálás, szabadidős tevékenység szervezésében és lebonyolításában való részvétel, beszélgetés, sétáltatás, bevásárlás idős vagy fogyatékos-sággal élő emberek számára. A konkrét gyakorlati helyet a hallgató választhatja ki. A gyakorlat időpontját a fogadó intézmény és a hallgató közösen határozzák meg, így lehetőség van a hallgató egyéb óráihoz igazodni, egyes helyeken a gyakorlat hétvégén is teljesíthető. Kivételes esetben – például ha a hallgató a diplomamunkáját írja, keveset jár Győrben – a lakóhelyén is letöltheti a gyakorlatot, ha találunk megfelelő fogadó intézményt. A gyakorlati helyeken jól képzett, nagy gyakorlati tapasztalattal rendelkező szociális végzettségű tereptanárok segítik a

⁵ Jelenleg a tanszék elnevezése: Szociális tanulmányok és szociológia tanszék.

hallgatókat, sok esetben saját volt (szociális munkás, szociálpedagógus) hallgatóink. A félév során folyamatosan kapcsolatban állunk a tereptanárokkal – egyéni és csoportos találkozás keretében – így az egyes hallgatók gyakorlati munkájáról képet kapunk, és szükség esetén orvosolni tudjuk az esetlegesen felmerülő problémákat.

A stúdium célja, hogy:

- a hallgatók a gyakorlatban találkozzanak valamely ok miatt különleges támogatásra szoruló társadalmi csoportokkal, személyes segítségükkel járuljanak hozzá a csoport-hoz tartozó személy(ek) jólétének javításához,
- tudatosítsák a gyakorlat során a társadalmi problémákra és azok kezelésére vonatkozó tapasztalataikat,
- szerezzenek saját élményt a tapasztalati tanulás lehetőségeiről,
- énképükbe építsék be az értelmiségi felelősségvállalást a társadalmi integráltságért, a társadalmi problémák kezelésében való aktív részvételt.

A hallgatók számára a megfelelő gyakorlati hely kiválasztását segíti a minden félév elején megszervezett toborzó, melyen a gyakorlati helyek képviselői bemutatják intézményüket, szervezetüket, és elmondják, hogy kiket és milyen feladatokra várnak. A bemutatkozás természetesen interaktív, teret ad a hallgatók kérdéseinek is, akik előzetesen már tájékozódhatnak a terephelyekről és a vállalható feladatokról a tanszék honlapján és az Önkéntes Program Facebook oldalán (<http://szoc.sze.hu/reszletek>). A hallgatók a szervezetek bemutatkozása után választanak maguknak terephelyet.

Szeminárium keretében kéthetente két tantermi órában, két oktatóval dolgozzuk fel a terepen szerzett tapasztalatokat. A szemináriumok egyrészt a gyakornokok tapasztalatainak tudatosítását és általánosítását szolgálják, másrészt szociál- és társadalompolitikai kontextusba helyezését. E célok megvalósítása érdekében a szemináriumok során aktuális szociológiai, szociál- és társadalompolitikai kérdések feldolgozására is sor kerül, a hallgatók ezekhez cikkeket, sajtótudósításokat, filmajánlásokat kapnak, melyek feldolgozásával is készülniük kell a szemináriumokra, s aktívan kell részt venniük azokon. Nagyon fontos eleme programunknak az aktuális társadalmi helyzetről, társadalmi problémákról, segítségre szoruló társadalmi csoportokról való beszélgetés, mivel azt tapasztaljuk, hogy a nem segítő szakmákat tanuló fiataloknak nagyon kevés lehetőségük van erre. Sem az oktatás, sem a magánélet keretein belül nem jelennek ezek meg hangsúlyosan, ugyanakkor úgy érzékeljük, hogy a szemináriumi munka előrehaladtával, a

hetek-hónapok múlásával bebizonyosodik, hogy van erre igényük. Nagyon sok sztereotípiá, részizagság, téves információ él a fejekben, melyek lebontására is van lehetőség, illetve annak megmutatására, hogy az egyéni sorsok és helyzetek mögött társadalmi, gazdasági strukturális okok is meghúzódnak. A szeminárium keretében csapatépítő, illetve különböző készségfejlesztő gyakorlatokat is végzünk.

A programunkban részt vevő és a későbbiekben önkéntes tevékenységre vállalkozó hallgatókat támogatjuk abban, hogy az *Európai Önkéntes Szolgálat (EVS)*⁶ keretében az *Unió tagállamaiban, illetve európai és más kontinensen levő partnerországaiban hosszú távú (fél-, akár egyéves) önkéntes tevékenységet vállaljanak. Az eddigi hallgatóink közül két mérnök hallgató volt EVS-en, egyikük Németországban egy fogyatékossgal élőkkel foglalkozó szervezetnél, másikuk Finnországban. Érdekesség, hogy egy közlekedésmérnök szakos hallgató a program indulásakor vette fel a tárgyat. Már abban a félévben is nagyon aktív volt, több szervezetnél végzett önkéntes tevékenységet, majd megszakította mérnöki tanulmányait és a Pécsi Tudományegyetem szociális munka szakán szerzett diplomát.*

HALLGATÓI ÉS TEREPTANÁRI VÉLEMÉNYEK AZ ÖNKÉNTES SEGÍTŐ GYAKORLATRÓL

A kurzuson részt vevő hallgatók többségére nem jellemző, hogy korábban bármi hasonlót csinált volna, tehát számukra teljesen új vagy szokatlan helyzetben, szerepben próbálhatják ki magukat, ami fejleszti önállóságukat, problémamegoldó-képességüket, együttműködő-képességüket, és nem utolsósorban formálja szemléletüket, szélesíti látókörüket. A gyakorlatot „Segítő kapcsolat részese voltam” című házi dolgozat zárja, melyben a hallgatóknak saját tapasztalataira, fejlődésükre kell reflektálniuk. Az írások nagy része azt mutatja, hogy a tapasztalati tanulás által át-

⁶ Az Európai Önkéntes Szolgálat a 18–29 évesek számára nyújt lehetőséget a nemzetközi önkéntességre 2–12 hónapos időtartamra. A munka civil szervezeti keretek között folyik, a fiatalok küldő és fogadó civil szervezeteken keresztül vehetnek részt az EVS-ben, amely hatékony módja annak, hogy a fiatalok eltérő szemléletű, gondolkodásmódú környezetben próbálják ki magukat, megismerjenek más országot, kultúrát, munkatapasztalatra tegyenek szert, bővítsék nyelvtudásukat, fejlesszék képességeiket, építsék személyiségüket. Az EVS-ben részt vevő fiatalok *Youth pass* tanúsítványt kapnak, amellyel igazolják, hogy hol, milyen önkéntes munkát végeztek és milyen képességeikben fejlődtek ezáltal (NÁRAI–REISINGER 2016).

élhető élmények, tudások ráébresztik a fiatalok egy részét arra, hogy a körülöttük lévő világ alakítására, jobbítására, rászoruló embertársaik segítésére ők is képesek, és ehhez eszközöket, módszereket is megismertet velük.

Hallgatói vélemények

„Nagy meglepetéssel tapasztaltam a műszaki tárgyak közé ékelődött eltérő irányú tantárgyat, de később ráébredtem ennek a tantárgynak a jelentőségére, olyan dolgokra, amikre egy műszaki tantárgy nem lenne képes megtanítani. [...] A jövőben is szeretnék ilyesmivel foglalkozni az önkéntesség keretein belül, remélhetőleg akad rá esélyem és lehetőségem, mert tényleges örömmel töltött és tölt el a munkám, amit ez idő során véghezvittünk diáktársaimmal...” (építőmérnök szakos hallgató)

„...És igazából ez az egész segítő gyakorlat, arra volt jó, hogy rácsodálkozzak a világra. Mert nagyon sok probléma eddig is előttem hevert, csak egyszerűen nem vettem róla tudomást, de azt hiszem sokat lendített a felfogásomon és az életszemléletemen az ifjúságsegítés és úgy egészében az önkéntesség.” (jogász szakos hallgató)

„...És itt szeretném megjegyezni, hogy én ezt az egy félévet kötelezővé tenném minden egyetemista számára, mert mindenkinek csak hasznára válhat az itt eltöltött idő. Én is köszönöm a lehetőséget, nagyon tanulságos volt.” (építőmérnök szakos hallgató)

„Összegezve a gyakorlatot [...] nem fogom elfelejteni ezt a félévet. Kicsit megint felnőttebbnek és tágabb látókörűnek érzem magam. Minden hallgatótársamnak csak ajánlani tudom majd, hogy vegyen részt ebben a programban, mert itt csak tapasztalni lehet.” (jogász szakos hallgató)

„Az önkéntes segítőgyakorlat óra az egyik, amit kötelező tantárggyá tennék az egyetem összes szakán, hisz annyit adunk vele másoknak és annyit ad nekünk, mint semmilyen másik tárgy. Az emberek nagy része alapvető természetükből adódóan hajlandóak lennének mások megsegítésére, de nem tudják, hogy álljanak neki, mi lenne ennek a módja. Ez az óra el tudja indítani a hallgatókat ezen az úton, amin jobb esetben utána tovább is haladnak. Bele láthatnak milyen nehéz helyzetben, rossz sorssal élnek emberek és ez felnyithatja a szemüket, így meglátják, mekkora szükség van egy pici segítségre is akár és hogy tudják értékelni mindazt a saját életükben, amit eddig nem tudtak.” (logisztikai mérnök szakos hallgató)

Fogadó szervezetek munkatársainak véleménye a teljesség igénye nélkül

„... nagy segítségünkre vannak a hallgatók. Több lakónk is nagy örömmel fogadja az egyetemistákat, várják a velük való találkozást, beszélgetéseket. Hasznosnak tartom a programot, mert ezek a fiatalok, akik a későbbiekben nem szociális téren fognak elhelyezkedni betekintést nyerhetnek egy másik területre. Időnként érdekes meg tapasztalnunk nekem és a kollégáimnak, hogy hogyan fedezik fel az idős emberekkel való munka során az empátia érzését, hogy egy-egy élettörténet vagy aktuális probléma mennyire elgondolkodtatja őket.” (idősoththon munkatársa)

„Az a véleményem, hogy – különösen a mi esetünkben – az önkéntesek jelenlétének legfontosabb hozadéka az, hogy az itt szerzett pozitív tapasztalatoknak a fogyatékkal élő emberek társadalmi megítélésében, a velük kapcsolatos előítéletek lebontásában igen nagy szerepe van. Bár lakóink társadalmi integrációját mi egyébként is nagyon komolyan vesszük, és ezen a téren igen sokat tettünk és teszünk érdekükben (kiállítás, programok, „jelen lenni”, vásárok a kézműves portékákkal, és sorolhatnám...), de a mozgásterünk elég szűk. A másik fontos hozadékát az intézményünk ismertebbé válásában látom, amihez a hallgatók szintén nagymértékben hozzájárulnak.” (fogyatékossgal élő fiatalokkal foglalkozó szervezet vezetője)

„Mindenképpen hasznosnak tartom a programot. Az előző félévek során született beszámolók alapján, amelyeket a programban részt vevő gyakornokok írtak, szinte mind arról tanúskodott, hogy nekik is megérte és sokat jelentett a program. Hozzátesz a személyiségfejlődésükhöz, világnézetük, világképük kialakításához és átéli a segítség örömét.” (fiatalokkal foglalkozó szervezet vezetője)

„Jó, ha más szakon végző hallgatók is bepillantást nyerhetnek a szociális szférába. Lehet, hogy ügyvédként, építészként stb. szükségük lehet erre a fajta meg tapasztalásra, a »való« világba való bepillantásra. Humánusabbá váltak szerintem a félév alatt az önkéntesek. Észlelték, hogy a világ nemcsak fehér és fekete. Sőt volt, aki saját elmondása szerint személyiségében is változott.” (szenvedélybetegeket ellátó szervezet vezetője)

PEDAGÓGIAI DIMENZIÓK

Programunk nagyon sokféle tanulási helyzetet tartalmaz. A kiinduló gondolat az volt, hogy bármely más szak hallgatói számára kinyitjuk a szociális munka szakos hallgatók első féléves gyakorlatát, aminek neve – Laikus gyakorlat – is kifejezte, hogy nem támaszkodik szakmai tudásra, segítői tapasztalatot nyújt, melyben reflektálják önmagukat a hallgatók, másrészt tényleges, de nem szakmai segítséget kapnak az ellátott emberek, akikkel a hallgatók dolgoznak. A tantárgynak része a gyakorlatkövető szeminárium, melyen a hallgatók csoportosan dolgozzák fel, reflektálják tapasztalataikat. A szociális munka szak gyakorlatainak rendszerét a tanszéki munkaközösség tudatos és alapos munkával dolgozta ki, amiben nagy szerepe volt Azizi Juditnak, aki terepkoordinator, illetve Dezső Zsuzsának, aki tantárgyfelelős volt, nem mellékes, hogy mindketten gyógypedagógusi végzettséggel és gyakorlattal is rendelkeztek. Tóbiás László tanári végzettséggel, nem formális ifjúsági képzések vezetésének tapasztalatával rendelkezett és több gyakorlat követő szemináriumát vezette, mielőtt kezdeményezte, hogy a Laikus gyakorlat szabadon választható tárgy legyen az egyetem minden hallgatója számára. A tanszék akkori vezetője, Budai István tudományos tevékenysége pedagógiai indíttatású, középpontjában a szociális munkások képzése állt. Így rendelkezésre állt egy elméleti-gyakorlati közeg, melyben a nem szociális munkás szakos hallgatók tanulása és annak támogatása értelmezhető és megtervezhető volt néhány konzultáció során, aminek eredménye és formája nem volt több és más, mint a tantárgyi tematika kidolgozása. A tantárgy tanításának megindítása után visszatérően szerepelt a tanszéki munkamegbeszéléseken, ha csak röviden is, akár csak az egyebek napirendi pontban. A tantárgyfelelős azért is fontosnak tartotta a munkaközösség tájékoztatását, mert a gyakorlatot külső helyszíneken teljesítették a hallgatók, a szemináriumokat az egyetem másik kampuszán tartották, mint ahol a tanszék működött, a tantárgy hallgatóival egyetlen más oktató sem találkozott a tanszékről, és a tárgyban nagyrészt olyan tereptanárok működtek közre, akik más gyakornokokkal nem dolgoztak.

A tantárgyban dolgoztak szociális munkás szakos hallgatók, 2016-tól pedig szociálpedagógia szakosok is. Az induláskor és még néhány évig csoportos projektgyakorlatot teljesítettek. Visszatekintve ezt hibás pedagógiai tervezésnek látjuk. Az előkészítés során sem lehetett a szociálismunkás-hallgatók számára jó tanulási helyzetet teremtő, a cso-

port munkájával teljesíthető projektfeladatot definiálni, ez még inkább igaz volt, amikor már futott a tantárgy. Nem mentség, hogy miközben a Széchenyi Egyetem szociálismunkás-képzésének egyik jellegadó tantárgya a két félév hosszúságú projektgyakorlat, máskor is merültek fel hasonló problémák a projektfeladat meghatározásakor. Viszont utóbb nagyon alkalmasnak bizonyult a tantárgy gyakorlatkövető szemináriuma arra, hogy az érzékenyítő és csapatépítő rész vezetésével szociálismunkás- (és utóbb szociálpedagógus-) hallgatók csoportmunka gyakorlatukat teljesítsék, ketten-négyen együtt dolgozva. Különleges tanulási helyzetet biztosít, hogy több alcsoporttal kell dolgozni, ugyanazt a foglalkozást többször megtartva, így variálhatóak a – vezetői és megfigyelői – szerepek, de akár azonos szerepben is több módon dolgozva lehet összehasonlítható tapasztalatot szerezni. A szociális szakos hallgatókból álló csoportok az első két foglalkozáson – a gyakorlati helyek kiválasztásakor, majd az első szemináriumokon, ami kizárólag az érzékenyítésről és a sok szak hallgatóiból való csoportépítés megkezdéséről szól, a jégtörést szolgálja – részt vevő megfigyelők. A következő alkalmakat ők tervezik és valósítják meg. Pécsi Gertrúd a tervezéshez konzultációt biztosít, jelen van a foglalkozásokon (a kurzus szervezési-adminisztratív feladatainak ellátásán túl) megfigyelőként, majd a foglalkozások után azonnali csoportos tapasztaltfeldolgozást facilitál és visszajelzést ad a szociális szakos hallgatóknak. Ezekben a feladatokban támaszkodik azokra a saját élményekre, amiket hallgatóként szerzett a Széchenyi Egyetem szociálismunkás-képzésében, és még inkább az ifjúsági munka területén trénerként, továbbá általános és középiskolások, illetve egyetemisták számára a fogyatékkal élők élete iránt érzékenyítő foglalkozások szervezőjeként és vezetőjeként gyűjtött és reflektált.

A Széchenyi Egyetem szociálismunkás-képzése keretében mindig nagy hangsúlyt kapott a tereptanárok felkészítése és támogatása, például két félév hosszúságú szakirányú továbbképzés is folyt (Lásd: TÁMOP 5.4.4.09/A-2009-0015 Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézet – Széchenyi István Egyetem), módszertani kiadvány is készült (AZIZI 2011), rendszeresen a tereptanári műhelyek, az új tereptanárok felkészülését és beállítását terepkoordinátor segíti. Az Önkéntes segítő gyakorlat terepintézményeit, illetve tereptanárait részint a tanszék meglevő partnerei, részint a város jeles civiljei közül kérjük fel. A szociálismunkás-hallgatók tereptanárainak fizetése is inkább jelképes, mint a munkával arányos. A tereptanárok megfizetésére nem volt forrás, a felkért személyek társadalmi felelősségvállalására apelláltunk, több gyakornok fogadása bővíthette

a terepintézmény erőforrásait. A szociálismunkás-képzésből – értelemszerűen – csak szociális intézményekbe küldünk gyakornokokat. Az Önkéntes segítő gyakorlat központi gondolata a társadalmi felelősségvállalás keretében történő személyes segítségben való tapasztalatszerzés, így egy széles – a civil szervezetektől a gyermekjóléti-szociális ellátásokig terjedő – skálán akartunk gyakorlati lehetőségeket kínálni a hallgatóknak. A felkért tereptanárokkal egy műhelyt tartottunk, hogy a közös célokban a hallgatói és tereptanári feladatokban megállapodhassunk. Ez egy közös tanulás volt, és szándékunk szerint megalapozta, hogy a tantárgyban végzett munkát tereptanárok és egyetemi állásban levő oktatók egyaránt egyénenként és munkaközösségeként is tanulási folyamatként értelmezzék önmaguk számára is. Ebben a saját munkánkat – az egyetemi rendben a tantárgyért felelősséget viselőket – sokeleműnek láttuk: át kellett adnunk az egyetemi működésre vonatkozó információkat, fel kellett vázolnunk a tantárgyra vonatkozó elképzeléseinket, serkenteniünk kellett az egyéni gondolatokat, közös álláspontok és munkakultúra kialakítását a hosszú távú együttműködéshez. A szerepünket leginkább animátorinak tekintjük, a tanulmányi szabályok teljesítésén túl az egyéni és csoportos, alkotó tevékenység megélését tartjuk fontosnak. A gyakorlatok során a tereptanároknak is hasonlóak a feladataik, célunk volt, hogy a velünk végzett munka saját élményt adjon nekik ezekhez. Mindezt fellengzősnek, nehezen igazolhatónak láthatja az Olvasó. De abban biztosak vagyunk, hogy a tantárgyunk sikere alapvetően múlt azon, hogy egyszerű tereptanárokat találtunk, akikkel örömmel dolgozunk együtt, akiktől és akikkel nagyon sokat tanulunk.

Kezdetektől világos, hogy a kreditszám és a tárgy hallgatók közötti híre viheti sikerre az ügyünket, továbbá annak fontossága, hogy a hallgatók értsék, egy jelentős részben önszabályozó tanulási folyamatot élnek meg. Mindig nehéz volt szembesülnünk azzal, hogy a 21. században a hallgatók frontális előadásokat várnak, legfeljebb kisebb csoportokban. Sokakat a pánikzónába toltunk már a kölcsönös tegeződés erőltetésével, a feldolgozó szemináriumokon is aktív, cselekvő részvétel elvárásával, pedig mi csak a szociális szakma tanulási zónáját céloztuk. Folyamatosan hangsúlyozzuk, hogy a saját tanulásáért mindenki önmaga felelős, kezdve a gyakorlati hely választásán – persze az egyes gyakorlati helyek fogadóképességének határaiig. Soha nem sikerült azt a célunkat maradéktalanul elérnünk, hogy a tantárgy felvételekor minden választható gyakorlati helyről legyen információ a honlapon. Rosszabb eredményeink voltak abban, hogy az

elérhető információkat hány hallgató nézte meg... Ezért a félévet indító első heti foglalkozás sokaknak az egyetlen információszerzési lehetőség, és azonnal dönteni kell. Minden gyakorlati hely egy-két percben mondja el a legfontosabb információkat – helyettesíteni nem tudjuk és nem is akarjuk a honlapon való tájékozódás lehetőségét. A tantárgyfelelős a tárgy legfontosabb kérdéseit ismerteti: a feladatok általános jellegét, a tanulási módokat, az etikai, adatkezelési és titoktartási szabályokat. A tereptanárok és a gyakorlatkövető szemináriumok vezetői szinergikus fellépése alapvető értékteremtő eleme, kerete a tárgy pedagógiai hatásainak, ehhez hozzájárul, hogy mindnyájan résztvevői vagyunk az első foglalkozásnak. A gyakorlatkövető szemináriumokon csoportmunka-gyakorlatukat teljesítő hallgatók részt vevő megfigyelőként vesznek részt ezen az alkalmon – miként az első szemináriumon. Őket is bemutatjuk és majdani szerepüket is. Mind nekik, mind az Önkéntes segítő gyakorlat gyakorlókainak adunk ezzel egy kis akklimatizálódási lehetőséget, hogy bele tudjanak helyezkedni a közös munka szerepviszonyaiba.

Az első találkozás a gyakorlókoknak a gyakorlati helyekkel való megállapodásával, a telefonszámok cseréjével végződik, vagy megbeszéljük az első találkozást is, vagy a hallgató azután jelentkezik, hogy kialakul a tantermi óráinak rendje. Az Önkéntes segítő gyakorlat 42, terepen teljesítendő óra, a terephely és a hallgató megállapodása szerinti időbeosztásban, főszabályként heti 3 órában, de kölcsönösen előnyös volt, hogy néhány terepintézmény hétfélig, akár félnapos programokhoz, elutazásokhoz kérte gyakorlók közreműködését, és mindig volt, akinek ez kedvező lehetőség volt. Heti 1 óra a gyakorlatkövető szeminárium, amit kéthetente tömbösítve tartunk. Nincs feltétlenül minden héten feldolgozni való élmény, gyakran megesik, hogy egy történet a gyakorlati helyen továbbgördül a következő hétre, egy váratlan esemény magyarázatot nyer stb. Ezt a szociális szakemberek jól ismerik, a gyakorlókoknak új, viszont nemcsak a segített emberekkel való munkában, de a saját életükben is hasznosítható tapasztalat. Az egyes foglalkozásokhoz túl kevés lenne a 45 perc csoportdinamikai szempontból is. Ha röviden is, de kell jeget törni és zárni a csoportalkalmat. A szemináriumokat a szociális professzió csoportmunka tipológiájában feladatcsoportnak, szűkebben tanulási csoportnak sorolhatjuk be. Különlegességet ad, hogy a tanulás tényleges – nem szimbolikus – feladatok végzése során szerzett tapasztalatok és másodlagosan azok reflektív és önreflektív feldolgozása révén valósul meg. A tárgy hallgatóinak összességén belül

nyitott csoportokkal dolgozunk. El kell fogadnunk, hogy egy minden szak hallgatói számára meghirdetett kurzussal alkalmanként ütközhetnek a hallgatók más feladatai. Ezért két egymást követő héten ugyanazzal a programmal dolgozunk, elsősorban az érzékenyítő és csapatépítő részben. Azt kérjük a hallgatóktól, hogy tartsák a kéthetes ritmust, de ha elkerülhetetlen az ütközés, jöhetnek a másik héten is. Azért, hogy minél több hallgatót fogadhassunk, az adott napok csoportjait kettébontjuk – a hallgatók választása szerint. Így tudunk akár száz hallgatóval is értékes módon dolgozni, a kéthetes ciklusokban négy kiscsoportra bontva a kurzus hallgatóit – a félév során minden hallgató egy szemináriumot mulaszthat, a gyakorlatban így ténylegesen kiscsoportokkal dolgozunk a szemináriumokon.

Az egyik kiscsoport az érzékenyítő és csapatépítő gyakorlatokkal kezdi a szemináriumot, a szociális szakos hallgatókkal, a másik kiscsoport pedig a tényleges tapasztaltfeldolgozással. Ennek a csoportnak a munkája triádokban indul: összefoglalják egymás számára az elmúlt két hét tanulását. Ez az intim helyzet bír jégtörő funkcióval is, és cél, hogy mindenki legalább három percre beszéljen – és a másik hat percen erős késztetést kapjon interakcióra. A feladat utasítása a legfontosabb események, az azok révén szerzett tapasztalatok, továbbá a megvalósult személyes tanulás – folyamat és eredmény – összefoglalását kéri a beszélőtől. Az éppen hallgatói szerepben levő diákoktól a megértésre törekvő figyelem és ennek kifejezése gyakorlását, szükség szerint értelmező kérdések feltételét kérjük, hogy beszélő és hallgatók egyaránt biztosak legyenek benne, a hallgatók értik, amit a beszélő ki akart fejezni. Tulajdonképpen a Rogers által is leírt értő beszélgetés mint a közös értelmezés, gondolkodás, – mégoly jelképes – problémamegoldás gyakorlását kérjük. A fennmaradó félórán teljes csoportos beszélgetést tartunk. A beszélgetés tárgyát a hallgatók határozzák meg. Bármelyik csoporttag vethet fel témát: bemutathat egy olyan szituációt, amit a triádban már bemutatott. Kérheti társát, hogy a triádban bemutatott szituációt hozza a teljes kiscsoport munkájába. Lehet hozni más témát is, a terephelyi tapasztalatok közül, vagy akár a sajtóban, közbeszédben az adott napokban felkapott ügyek közül, feltétel, hogy a téma értelmezhető legyen szociálpolitikai, társadalompolitikai keretben, lehessen a megvitatásából tanulni. Így például oktatási témákkal foglalkoztunk korrepetálás során szerzett tapasztalatok és jogszabályváltozásról szóló hírek alapján. Minden félévben tapasztalat volt, hogy a hallgatók jelentős része bezárkózott, amikor a politika szót meghallotta. A

politika társadalmi szerepéről, a hatalmi-pártpolitika és a szakpolitikák – úgy is, mint tudományok – különbségéről a hallgatók nagy része soha nem hallott, önállóan nem gondolkodott. Az állampolgári szerep az adott körülmények között leginkább akkor volt megközelíthető, ha a csoportnak volt felvidéki tagja, és Szlovákiában választások voltak. Ezek a hallgatók többnyire ismeretekkel és megfontolt véleménnyel is rendelkeztek, hiszen erre őket sokféle hatás készítette. Elemi választójogi ismeretek elemzésétől a kisebbségi lét mély kérdéseiig terjedtek ezen beszélgetések témái. Egy másik állam és polgárai viszonyáról könnyebb volt elgondolkodnia hallgatóinknak, de sokak nem tudtak, akartak átlépni a gondolkodásuk előtt álló falakon. A tantárgy léte alatt sok minden történt Magyarországon. Voltak hallgatók, akik öntudatosan, magukat akár címkézve is rasszista és / vagy szélsőséges, mások diszkriminatív álláspontokat hangoztattak. Mindig volt hallgatónő, aki a nemi diszkrimináció ellen felszólalt. Egy időben nagyon sok hallgató számolt be cigány kortársaktól elszenvedett sérelmekről – szóbeli szexuális abúzustól súlyos személy elleni erőszakcselekményekig, de mindig általános tapasztalat volt, hogy a cigányságról való beszédhez még szavai sincsenek hallgatóink nagy részének. A legnyíltabban kifejeztük: a társadalom felelősségének tartjuk, hogy magának nincsenek szavai a cigánysággal kapcsolatos érzéseire, gondolataira, interakciójára, és azt is, hogy a felnövekvő generációkat, így a hallgatókat sem segíti ezen kihívások megküzdésében. És beszéltünk arról, hogy a hallgatók már felnőtt emberek, értelmiségiként különös felelősségük is lesz, hogy változzon a társadalom, ami csak egyes emberek tettein keresztül lehetséges.

A gyakorlat során szerzett tapasztalatok feldolgozásában többsikúnak éljük meg az oktatói munkát. Legszívesebben felnőtt tanulók csoportjainak facilitátorai vagyunk. Mivel az egyenrangú (arra törekvő) felek reflektív-önreflektív csoportos tanulása a hallgatók túlnyomó része számára teljesen ismeretlen, magának a módszernek a tekintetében tréneri szerepben dolgozunk. Mivel a hallgatók nem rendelkeznek szociálpolitikai, illetve társadalompolitikai ismeretekkel, legfeljebb minimális szociológiai tudásokkal bírnak, de általában azzal sem, a kontextusok megteremtéséhez meg kell adnunk az ismereteket. Küldetésünknek tekintjük az értelmiségnevelést, ami megjelenik értékdilemmák, saját értékeink mint érvényes választások egyikének felmutatásában, a hallgatók ösztönzésében saját értékeik megfogalmazására.

A gyakorlati tapasztalatok csoportos feldolgozása arra is lehetőséget teremt, hogy a hallgatók – ha nem is túl mélyen, de – betekinthesse azoknak a gyakorlati helyeknek az életébe, melyekben hallgatótársaik vannak gyakorlaton. Ez bővíti a megismerhető intézmények körét, és lehetőséget ad összehasonlításokra, hasonlóságok felismerésére, mélyebb ismeretek szerzésére.

A tereptanároknak és a gyakornokoknak a kurzus idején végig konzultációs lehetőséget biztosítunk. Bár többször elhatároztuk, hogy a félév során felkeresünk legalább minden terepintézményt – azt eleve reménytelennek tartottuk, hogy minden gyakornokunkkal találkozassunk, hiszen egyéni munkarendben dolgoztak –, ez teljesíthetetlenül nagy vállalásnak bizonyult.

A hallgatók tanulási folyamata egy legalább 3 oldalnyi házi dolgozat megírásával zárul, melynek címe azonos a szociálismunkás-hallgatók Laikus gyakorlatának hagyományos címével: Segítő kapcsolat részese voltam. A cím kifejezi, hogy a saját tapasztalat, tanulás reflektálása a feladat. A gyakornokok alapvetően kreditekért és érdemjegyért teljesítik az Önkéntes segítő gyakorlatot is, nekünk azonban más az alapvető célunk, mint általában a többi egyetemi kurzus oktatásával. A kurzus jegyét alapvetően a tereptanárok javaslata határozza meg, azoktól csak lefelé térünk el, amennyiben a hallgató nem teljesíti a szemináriumhoz kapcsolódó formai követelményeket. A tapasztalatok feldolgozását semmiképpen nem kívánjuk értékelés tárgyává tenni – kivéve, ha ezen feladat megoldásaként semmit sem produkál a hallgató. Diákjainkkal szemben a kurzuson alkalmazott formák sok kihívást jelentenek. A túlnyomó többségük számára teljesen szokatlan, előzmény nélküli, hogy nem frontális előadásokat kell végigülni, hogy megnyilvánulást, reflexiót, önreflexiót kérünk, társak előtt is, szóban és írásban is. A kihívás jól ismert a szociális képzésben is: a hallgatót abban is segíteni kell szakmai identitása megküzdésében, hogy önmagának mérje fel és legyen képes kifejezni, hol tart az úton. Jó osztályzat elérése érdekében ne játssza el az oktató (és a hallgatói csoport) számára, hogy kialakított valamiféle elvártnak feltételezett identitást, és ami még fontosabb, ne higgye el ő maga, hogy megküzdött, erős identitással rendelkezik, amikor ez még nincs így. Hiszen az erős szakmai identitás lesz majd a szakmai cselekvések meghatározója. Ugyanígy kerülni igyekszünk az Önkéntes segítő gyakorlaton is minden olyan helyzetet, amiben a gyakornok késztetést érezne egy elvárt identitás felmutatására, amivel ő még nem rendelkezik, és ezzel a korai zárás identitásszintjén való megrekedéséhez járulnánk hozzá.⁷

⁷ Lásd Marcia identitásállapot-elméletét, hivatkozva pl. COLE–COLE 1998.

A mi Önkéntes segítő gyakorlatunk, az iskolai szolgálat, más hasonló programok és a spontán tanulás számára is ez a legnagyobb kockázat: a tapasztalat önreflexiót nélkülöző tudássá formálásának hamis meggyőződése. Ezekben a tanulási helyzetekben az a legfontosabb, hogy belássuk, nem a segített emberekről van a legfontosabb tanulni valónk, hanem a hozzájuk való viszonyulásunkról, tehát legalább felerészben önmagunkról. És ebből következik, hogy a közösségi szolgálatnak, az Önkéntes segítő gyakorlatnak hozzájárulása van, de egyetlen pedagógiai eszközként csak kivételes esetekben lehet önmagában elégséges a hatása. Ez egyrésztől erős érv mellett, hogy sok más hasonló célú pedagógiai helyzetet igyekezzen teremteni, aki csak teheti. Másrészt amellett, hogy ezeket a helyzeteket (is) önmagunk, a „tanárok” számára is tanulási helyzetként értelmezzük, és minden érintett számára.

A tereptanári műhelyeket értékes, gondolatokban és érzelmekben gazdag pedagógusi együttléteknak éltük meg. Feltételeztük, talán tudjuk még magasabb színvonalra emelni a közös munkát, és szerettünk volna viszonzást adni tereptanárainknak, akik – emlékeztünk rá – nem kapnak fizetést munkájukért. A „Gyakornokfogadástól az önkéntesmenedzsmentig” címmel a Civil Alap támogatásával a 2009-2010-es tanévben hat alkalomból álló műhelysorozatot rendeztünk tereptanáraink számára. A keretet a Szociális Projektinkubátor, Közösségi Akció és Kutatás Alapítvány szolgáltatta, amit eleve azért működtetünk, hogy legyen lehetőségünk kilépni a tanszéki keretektől. A vezető tréneri feladatra az Önkéntes Központ Alapítvány tréneri körének tagját, Strenner Szilárdot kértük fel, a coo-tréneri feladatokat Tóbiás László látta el, a folyamatos munka és az egyes műhelynapokra való felkészülés révén ő is kapott önreflexiót és reflexiót nyújtó helyzeteket, miként – e sorozatban és más módokon – a program minden közreműködője. A tereptanárok szívesen vettek részt a több alkalomból álló tréningen, ahol készségfejlesztés, tapasztalatcsere segítette őket az önkéntesekkel végzett munkájuk során. Évek múltával szerettünk volna hasonló programot szervezni tereptanárainknak, többször pályáztunk ehhez támogatásért. Jelenleg a tanszéken futó „A szociális munkás és közösségek segítésére irányuló felsőoktatási képzések innovatív, duális és gyakorlatorientált fejlesztése. Transzformatív-dialogikus tanulás a kooperáció szolgálatában” elnevezésű EFOP projekt keretén belül a 2018/2019-es tanévben három képzésfejlesztési tréning került megszervezésre, melyek nyitottak voltak tereptanáraink számára is, akik éltek is a lehetőséggel és nonformális tanulás, kommunikáció és konfliktuskezelés területén fejleszthették önmagukat.

A programot úgy gondoljuk teljesnek és koherensnek, hogy a tapasztalatainkat, még inkább a munkaközösségünkben kialakult szempontjainkat megosztjuk konferenciákon és publikációkban. Igyekeztünk olyan fórumokon szerepelni, melyek révén a hasonló célú közoktatási és felsőoktatási programok minden aktorát elérhetjük: az egyetemeket (TÓBIÁS 2014a), a civil szervezeteket (TÓBIÁS 2014b), a szociális szervezeteket (TÓBIÁS 2015), a közoktatást: Taní-tani Konferencia 2014. Meggyőződésünk, hogy az Önkéntes segítő gyakorlat tapasztalatai felhasználhatóak a közösségi szolgálat értékes pedagógiai eszközként való használatához, az állampolgári (ön)nevelés legtágabb köreiben és összefüggéseiben.

IRODALOM

- A Nemzeti alaptanterv tervezete (2018): A Nemzeti alaptanterv tervezete. Készült az EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása c. projekt Tartalomfejlesztési alprojektje keretében. Oktatás 2030.
- ANDORKA Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Második javított és bővített kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.
- Az önkéntes munka (2016): *Az önkéntes munka jellemzői*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- AZIZI Judit (2011, szerk.): *Munkafüzet – a „Szociális és közösségi terepgyakorlat vezető” szakirányú továbbképzés hallgatói részére*. Széchenyi István Egyetem, Győr.
- BARTAL Anna Mária – KMETTY Zoltán (2010): *A magyar önkéntesek motivációinak vizsgálata és a magyar önkéntesmotivációs kérdőív (MÖMK) sztemderdizálásának eredményei*. Kézirat. Budapest.
- BOUMENDIL, Jacqueline (é. n., szerk.): *The Voluntary Sector in post Maastricht Europe*. CIVICUS.
- BROWN, Eleonor (1999a) Assessing the Value of Volunteer Activity. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 1. 3–17.
- BROWN, Eleonor (1999b): The Scope of Volunteer Activity and Public Service. *Law & Contemporary Problems* (Autumn) 17–42.
- BUDAI István (2011, szerk.): *Terepgyakorlatok könyve*. Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézet – Széchenyi István Egyetem, Győr.

- BUDAI István – SOMORJAI Ildikó – VARSÁNYI Erika (2008, szerk.): *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára*. Széchenyi István Egyetem, Győr.
- COLE, Michael – COLE, Sheila R. (1998): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- CZAKÓ Ágnes – HARSÁNYI László – KUTI Éva – VAJDA Ágnes (1995): *Lakossági adományok és önkéntes munka*. Központi Statisztikai Hivatal, Nonprofit Kutatócsoport, Budapest.
- CZIKE Klára (2006): Önkéntesség és társadalmi integráció. In: Czike Klára – Kuti Éva (szerk.): *Önkéntesség, jótekonyság, társadalmi integráció*. Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest. 21–72.
- CSEPELI György – PRAZSÁK Gergő (2011): *Az el nem múltó feudalizmus*. Társadalmi Konfliktusok Kutatóközpont, Budapest. http://konfliktuskutato.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=261%3Aaz-el-nem-mulo-feudalizmus (Utolsó megtekintés: 2018. július 10.)
- FÉNYES Hajnalka – KISS Gabriella (2011): *2011 – az Önkéntesség Európai Éve. Az önkéntesség társadalmi jelensége és jelentősége*. http://campuslet.unideb.hu/dokumentumok/tanulmanyok1/Munka/Onkentes_munkarol/Fenyesh_KissG_Az_onkentesseg_tarsadalmi_jelensege_es_jelentosege_DebreceniSzemle2011.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. július 10.)
- GÁTI Annamária (2010): *Aktív állampolgárság Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ Zrt., Budapest.
- NÁRAI Márta (2008): *A nonprofit szervezetek helye és szerepe a helyi társadalmak életében – A nyugat-dunántúli nonprofit szektor helyzetfeltárása*. Doktori disszertáció. ELTE Társadalomtudományi Kar, Szociológiai Doktori Iskola, Győr–Budapest.
- NÁRAI Márta (2014a): Humán szükségletek alakulása Győrben I. – Alapszükségletek. In: Csizmadia Zoltán – Tóth Péter (szerk.): *A helyi társadalom és intézményrendszer Győrben*. (A győri járműipari körzet, mint a térségi fejlesztés új iránya és eszköze c. kutatás monográfiái 4.) Universitas-Győr Nonprofit Kft., Győr. 154–181.
- NÁRAI Márta (2014b): Humán szükségletek alakulása Győrben II. – Magasabb rendű aktivitási szükségletek. In: Csizmadia Zoltán – Tóth Péter (szerk.): *A helyi társadalom és intézményrendszer Győrben*. (A győri járműipari körzet, mint a térségi fejlesztés új iránya és eszköze c. kutatás monográfiái 4.) Universitas-Győr Nonprofit Kft., Győr. 182–200.

- NÁRAI Márta (2015): *Felsőoktatási intézmények szerepe a hallgatók társadalmi szerepvállalásának alakításában*. Kézirat. Győr.
- NÁRAI Márta – REISINGER Adrienn (2016): *Társadalmi felelősségvállalás és részvétel a lokális és területi közösségi folyamatokban*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Nemzeti Alaptanterv (2012): Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelethez. *Magyar Közlöny* 66. 10 639–10 847.
- Önkéntes munka (2012): *Önkéntes munka Magyarországon. A Munkaerő-felmérés, 2011. III. negyedévi kiegészítő felvétele*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- PERPÉK Éva (2011): *Önkéntesség és közösségfejlesztés*. PhD-értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- SMITH, Seven Rathgeb (1999): Volunteering and Community Service. *Law & Contemporary Problems* (Autumn) 169–177.
- TÓBIÁS László (2014a): Értelmisségnevelés – nem hozott anyagból. In: Mészáros Attila (szerk.): *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században*. Széchenyi István Egyetem, Győr. CD80–CD87.
- TÓBIÁS László (2014b): Gyakornokok és közösségi szolgálatot teljesítők civil szervezetekben: Civil szervezetek a formális oktatásban, képzésben. *Civil Szemle* XI/1. 27–42.
- TÓBIÁS László (2015): A szociális képzők és a szociális szakma egésze hozzájárulása az inkluzív társadalom és a társadalmi részvétel fejlesztéséhez. In: Hervainé Szabó Gyöngyvér, Baráth Gabriella (szerk.): *Inkluzív társadalom – Jól-lét – Társadalmi részvétel (Inclusive Society – Well-being – Participation)*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár. 117–130.
- WILSON, John – MUSICK, Marc (1999): The Effect of Volunteering on the Volunteer. *Law & Contemporary Problems* (Autumn) 141–168.

KARLOWITS-JUHÁSZ ORCHIDEA

A SZERETETSZOLGÁLAT MÓDSZERTANA ÉS HOZADÉKAI A MISKOLCI FÉNYI GYULA JEZSUITA GIMNÁZIUMBAN

BEVEZETÉS

2013 januárjától 2014 júniusáig vegyes módszerű, főként interjúzásra és résztvevő megfigyelésre épülő kutatást végeztem, amely során a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban működő szeretetszolgálati program több szempontú vizsgálatát tűztem ki célul (KARLOWITS-JUHÁSZ 2015a, 2015b, 2017). E program fontos előzménye volt az iskolai közösségi szolgálat hazai bevezetésének,¹ ezért most, amikor azt látjuk, hogy a hazai implementáció csupán esetleges pedagógiai hatással bír (BODÓ-MARKOS-MÉZES-SÁROSI-SZALÓKI 2017), talán hasznos lehet visszatekinteni a vizsgálatom által rögzített pillanatképre.

A szeretetszolgálat módszertanát és hozadékait tanulmányozva az iskolai közösségi szolgálat megvalósításáért felelős közoktatási intézmények reflexió alá vonhatják saját gyakorlatukat, újragondolhatják a vonatkozó pedagógiai célok teljesülésének kritériumait, illetve praktikus segítséget kaphatnak programjuk hatékonyabbá tételéhez.

Joggal merülhet fel a kérdés: vajon releváns „jó gyakorlatnak” tekinthető-e a szeretetszolgálat a nem egyházi iskolák világában is? Kutatási tapasztalataim alapján a

¹ Az oktatásirányítás kiemelt jó gyakorlatként hivatkozott és támaszkodott a miskolci jezsuita gimnázium nagy hagyománnyal rendelkező szeretetszolgálati programjára (SIMONYI-BODÓ 2012: 15).

jezsuiták programja egy, professzionálisan kidolgozott és megvalósított iskolai közösségi szolgálat, amely teljes mértékben összhangban áll a *service learning*² típusú tevékenységek nemzetközi sztenderdekben foglalt irányelveivel és módszertanával, így kiváló minta lehet más intézmények számára is. Mivel azonban több olyan tényezővel, jellemzővel bír, amely csupán egyházi kontextusban releváns, ezért ezeket igyekszem jól láthatóvá téve elkülöníteni írásomban.

A SZERETETSZOLGÁLAT ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI ALAPJAI

A jezsuita gimnáziumban 2003 őszén indult útjára az úgynevezett Arrupe szeretetszolgálati program, amely célkitűzése, hogy a diákok olyan, „másokért élő embereké” váljanak, akik felnőttként kellő nyitottsággal, kritikus hozzáállással, toleranciával és aktivitással részt vállalnak a társadalmi igazságosság előmozdításában. Ehhez a program kidolgozói fontosnak tartották, hogy a tanulók megtapasztalják az adás örömét és az elfogadás képességét, minél jobban megismerjék önmagukat, képesek legyenek az együttműködésre, táguljon a világképük, erősödjön a társadalmi felelősségvállalásuk, szociális érzékenységük és elköteleződésük (VELKEY 2003: 287). Forrai Tamás, az iskola korábbi igazgatója egy 2007-es interjúban így beszélt erről: „Célunk olyan fiatalok nevelése, akik nyitottak a világra, elítélik az erőszakot, készek a gyengébb melletti kiállásra, és nyitottak megosztani másokkal örömeiket, bánatukat. Alapvetően hiszek abban, hogy minden ajándék forrása Isten, így minden, amit kapunk, közös értékünk. Szeretnénk, ha a gyerekek nem vennék természetesen azt, amijük van [...]. Ezért tartjuk fontosnak, hogy rendszeresen találkozzanak olyan emberekkel, akik elesettebbek náluk, akik segítségre szorulnak. [...] Így nem csak könyvek oldalain találkozunk az élet nehezebb oldalával, hanem megtapasztalhatják azt. És megtapasztalják, hogy már kamaszként olyat tehetnek, amit más nem tesz meg. Hogy fontosak valakinek: »pótolhatatlanok«. Ez adja igazán az erőt, a hitet az életükben.” („Célunk a másokért élő ember nevelése” 2007: 27.)

² A *service learning* kifejezést a hazai szakirodalomban többféleképpen fordítják. A *service* szó szolgálatot, segítő tevékenységet, a *learning* szó pedig tanulást jelent. A *service learning* tehát pedagógiai céllal szervezett segítő tevékenységet jelent, amelyet szándékosan úgy terveznek, hogy egyformán hozzon hasznát a szolgálatot tevő és a szolgálatban részesülő fél számára, illetve hogy biztosítsa az egyenlő fókuszálást a végzett szolgálatra és a végbemenő tanulási folyamatra (FURCO 1996: 5).

A program névadója, Pedro Arrupe jezsuita rendfőnök (1907–1991) a „másokért élő ember” eszményének megfogalmazásával a 20. században a jezsuita nevelés központjába állította a szociális gondoskodást. Az ő gondolataiból, lelki-szellemi iránymutatásából kiindulva dolgozták ki az iskola vezetői azt a szociális tapasztalatszerző programot, amely szervesen illeszkedik az intézmény tanulmányi, közösségi és lelki fejlődést segítő programjainak sorába.

A szeretetszolgálat szervezését, megvalósítását a kezdetektől fogva *Velkey Balázs* koordinálja. A 2012-től oktatási igazgatóhelyettesként tevékenykedő matematikatanár így emlékszik vissza a program indulására: „2002-ben a jezsuita atyák együttgondolkodva reflektáltak a nyolcosztályos gimnáziumként induló iskola első 8 évének tapasztalataira, és megvizsgálva az időszakot azt érezték, hogy mind tanulmányi, mind közösségi, mind lelki területen sokat tudtak adni a gyerekeknek. A jezsuita nevelésnek van egy küldetésnyilatkozata, amely szerint a fő cél a másokért élő emberek nevelése, olyan másokért élő emberek nevelése, akik az adott helyzetben, környezetben, tudásukat felhasználva igyekeznek jobbra tenni az ott élők lehetőségeit, élethelyzeteit. Vagyis a másokért élő ember eszménye egy aktív elkötelezettséget jelent. És a jezsuita atyák akkor azt látták, hogy a diákok között voltak másokért élő emberek, de konkrétan olyan program nem volt, ahol ezeket a képességeket fejleszthették. Ezért fogalmazódott meg bennük egy olyan program gondolata, ahol ezekben a képességekben fejlődni tudnak a gyerekek. És mivel a másokért élő embert főként a szociális elköteleződés jelenti, ezért olyan megoldásokat kerestek, ahol leginkább szociális területeken szerezhetnek tapasztalatokat a diákok.”³

A 2013–2014-ben végzett kutatásom tanúsága szerint a szeretetszolgálat egy huzamos időn (kb. 7 hónapon) keresztül tartó kötelező, rendszeres, konkrét feladatvállalást jelent minden 9. évfolyamos tanuló számára. A diákok jellemzően párban, heti-kétheti rendszerességgel végeznek valamilyen – az iskola által felkínált lehetőségek közül önállóan kiválasztott – segítő tevékenységet. „Hangsúlyozni kívántuk a tevékenységek szolgálat jellegét. Változatos, különböző nehézségű feladatok közül lehetett választani. A megszokott, mindennapi körülmények közül kilépve, új környezetben, új emberek között, velük kapcsolatot létesítve kellett helytállni. Nemcsak a másokon való segítség, hanem a résztvevőknek önmaguk megismerése és kipróbálása, empátiás készségük fejlesztése is fontos szempont volt. Ezért programunkat Szeretetszolgálatnak neveztük el” – írja Velkey Balázs a program első évében. (VELKEY 2003: 288.)

³ Interjú Velkey Balázssal, 2014. március 26.

A kipróbálás éve lényegében csupán annyiban különbözött a későbbiektől, hogy Velkeynek mindenekelőtt ki kellett alakítania egy kapcsolati hálózatot. Már az első évben 11 intézménybe jelentkezhettek a diákok, jelen kutatás idején pedig már 19 intézmény körülbelül 50 feladata közül választhattak. A szeretetszolgálat az iskola 110–130 tanulóját érinti évente. Ebből kb. 80–90-en kilencedikesek, ők kötelezően végeznek valamilyen segítő tevékenységet, a többiek pedig azok a magasabb évfolyamos diákok, akik önkéntesként folytatják a szeretetszolgálatot, akár egészen az érettségiig.⁴ Velkey szerint több olyan diákjuk is van, aki 100–150 óra szolgálatot teljesít a négy év során. „Ennek a programnak ez egy nagyon lényeges pontja. Maga a szeretetszolgálat nem önkéntesség, hiszen a diákjainknak kilencedikben kötelező ez a feladatvállalás, viszont mindenben próbálunk abba az irányba gondolkodni, hogy önkéntességre neveljük őket. Önkéntességre neveljük őket egyrészt a feladatválasztással, másrészt azzal, hogy nem ellenőrizzük őket, hanem a lelkiismeretükre bízunk, hogy miképpen végzik azt, amit vállalnak, harmadrészt, hogy megteremtjük a lehetőséget a szolgálat önkéntes folytatására, negyedrészt pedig azzal, hogy partnerként, segítőként számítunk rájuk a kilencedikesek szolgálatának szervezésében, lebonyolításában. [...] Azt látjuk, hogy akik önkéntesként továbbviszik a szeretetszolgálatot, ők egy új szintre lépnek. Biztosak vagyunk benne, hogy ők másokért élő emberekként hagyják majd el iskolánkat, és a gyerekeiket is így fogják nevelni.”⁵

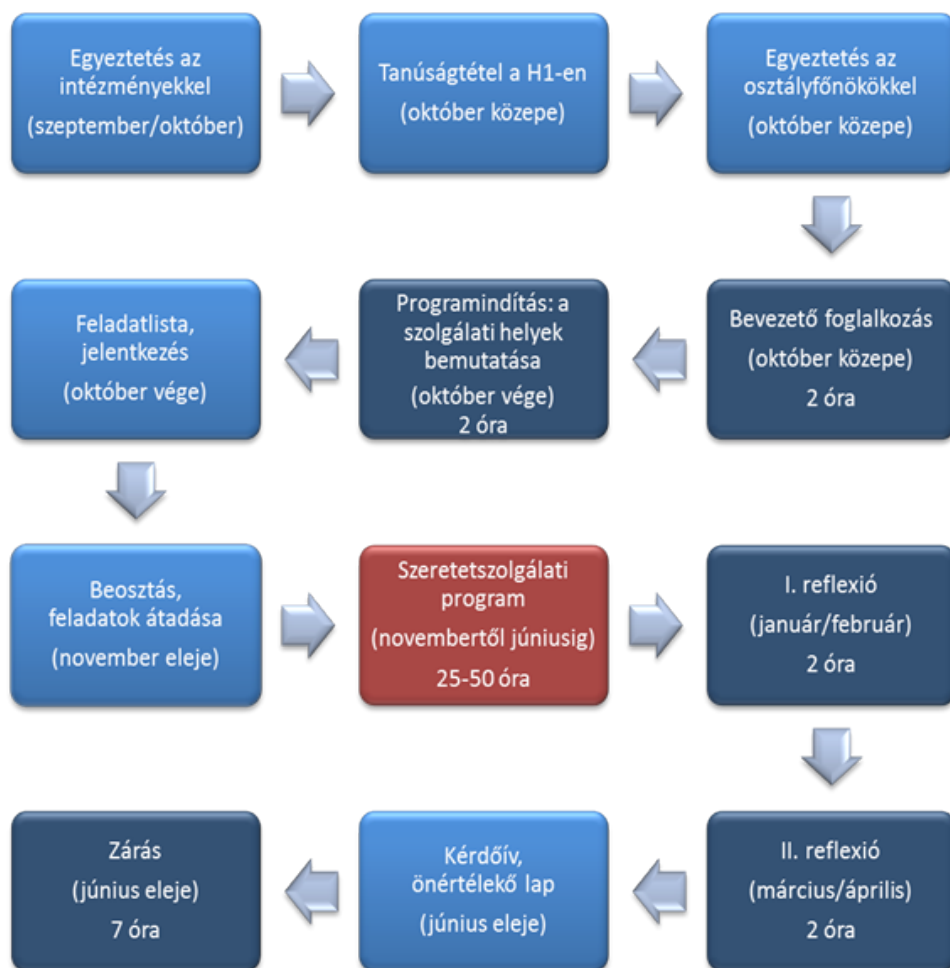
A SZERETETSZOLGÁLAT MENETE ÉS MÓDSZERTANA⁶

A diákok szeretetszolgálatja egy nagy ívű, következetesen átgondolt, többlépcsős folyamatba illeszkedik. A 7 hónapon keresztül heti rendszerességgel végzett szolgálat körülbelül 20–30 alkalmat és 20–40 órát fed le. A szeretetszolgálatához szervesen kapcsolódik a felkészítés, a folyamatközi reflexió és a feldolgozás összesen 15 órája. Az 1. ábra, illetve a folyamat részletes bemutatása a 2013/2014-es tanév történéseit rögzíti.

⁴ A részvételi adatok a zárások statisztikai dokumentumaiból származnak.

⁵ Interjú Velkey Balázssal, 2013. január 16.

⁶ A fejezet hasonló tartalommal már korábban közlésre került itt: KARLOWITS-JUHÁSZ 2017.



1. ábra: A szeretetszolgálat menete a 2013/2014-es tanévben végzett kutatás tapasztalatai alapján

*Egyeztetés az intézményekkel (szeptember / október)*⁷

Minden tanév kezdetén a szeretetszolgálat koordinátora felveszi a kapcsolatot a meglévő fogadó intézményekkel, illetve szükség esetén új szereplőket is bevon az együttműködésbe. A diákok végezhetik szolgálatukat óvodákban, általános iskolákban, idősot-

⁷ A leírás elsősorban a szeretetszolgálat szervezőjével, Velkey Balázssal felvett interjúk alapján készült.

honokban, fogyatékkal élő felnőtteket gondozó intézményekben, kórházi osztályokon, egyházi vagy civil szervezeteknél. A feladatok jelentős része intézményekhez kapcsolódik, azonban évről évre nő azoknak az idős embereknek a száma, akik otthonukban kapnak segítséget a jezsuita gimnázium diákjaitól. Az iskola a kutatás időpontjáig összesen 28 intézménnyel működött együtt, közülük többel már 2002 óta kapcsolatban áll. Évente összesen 90–100 fő körüli a szeretetszolgálat által segítették száma. A vizsgálat idején 19 intézmény körülbelül 50–60 konkrét feladata közül választhattak a diákok.

*Tanúságtétel a H1-en (október közepe)*⁸

A folyamatnak ez a momentuma erősen egyháziiskola-specifikus, azonban könnyen leválaszthatók róla a liturgikus elemek. Érdeemes átgondolni, hogy más iskolákban melyek azok az intézményszintű ünnepségek vagy egyéb rendezvények, amelyek alkalmasak lehetnek arra, hogy kollektív keretek között érdemi impulzus érje a diákokat (és a tanárokat) az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatban. A jezsuita gimnáziumban a H1 (azaz a hétfői első óra) olyan esemény, amikor minden diák összegyűlik az intézmény templomában egy szentmisére vagy valamilyen megemlékezésre. Ilyenkor hangzanak el az iskola eredményei (például a diákok különböző versenyeredményei), a közösségi eseményekkel kapcsolatos információk, beszámolók is. Az október közepi H1 – amelyet Szalóki Mihály, az intézmény ifjúságvédelmi felelőse a szeretetszolgálati program origójának nevez – részben tanúságtétel, részben tapasztalatomegosztás a szeretetszolgálatról. Körülbelül fél órában, az előző év kilencedikes diákjai közül tízen mesélnek az általuk végzett segítő tevékenységről. A tanúságtétel célja egyrészt, hogy a fiatalabb diákok betekintést nyerjenek a kilencedikben végzendő szeretetszolgálatba, másrészt, hogy az idősebb diákok gondoljanak vissza saját szolgálatukra, elevenítsék fel élményeiket, harmadrészt, hogy az iskolának a szeretetszolgálatban részt nem vevő pedagógusai is érintetté váljanak. A tanúságtétel hatását erősíti, hogy a beszámolók között közös éneklésre kerül sor, amelynek ideje alatt az előző ciklus szeretetszolgálatának fényképei váltakoznak az oltár melletti falra vetítve. „Így tulajdonképpen három területen is igyekszünk őket megszólítani: a diákok hallgatják a társaikat, közben nézik a fényképeket, a beszámolók között pedig olyan énekeket énekelnek, amelyek megerősítik a hallottak nyomán keletkező érzéseket. [...] Ezzel a kb. 30 perces impulzussal elsősorban a

⁸ Résztvevő megfigyelés jegyzőkönyve, H1, 2013. október 21.

résztvevők érzelmeire szeretnénk hatni. Az előző tanévben szeretetszolgálatot teljesítők a képekbe merülve felelevenítik élményeiket, az idősebb diákok visszaemlékeznek saját szolgálatukra, a fiatalabbak pedig betekintést nyernek a nagyobbak élményeibe. [...] Ezt a programelemet hat éve vezettük be, és nem is szeretnénk rajta változtatni, mert ez alatt a fél óra alatt képesek vagyunk elérni azt, hogy az egész iskola a szeretetszolgálatra fókuszáljon.”⁹ „Itt jelen vannak az ötödikektől egészen a tizenkettedikesekig, és persze itt vannak a kilencedikesek is, akik ekkor kapják az első konkrét tapasztalatot arról, hogy milyen szeretetszolgálati helyszínnek közül választhatnak.”¹⁰

Mivel 2013 márciusa és júliusa között résztvevő megfigyelőként szinte minden szeretetszolgálati helyszínen gazdag fotódokumentációt készítettem, amelyet az iskola rendelkezésére bocsátottam, így a kutatás által érintett H1-en a templom falára vetítve főként a saját képeim köszöntek vissza.

*Bevezető foglalkozás (október közepe)*¹¹

A H1 utáni héten – miután Velkey Balázs személyesen egyeztetett az osztályfőnökökkel és a kísérő tanárokkal – egy dupla óra keretében zajlik a szeretetszolgálat bevezető foglalkozása („érzékenyítés”). Itt 6–8 fős csoportokban zajlik a munka, a szolgálatukat kezdő kilencedikesek mellett minden csoportban van egy felnőtt és egy felsőbb évfolyamos önkéntes segítő is. Beszélgetős és játékos formában a társadalmi és jézusi értékek, illetve ehhez kapcsolódóan a szociális gondoskodás témája köré szerveződik a közös gondolkodás. A nem egyházi iskolákban a hitélethez kötődő tartalmak könnyűszerrel kiemelhetők, átfókuszálhatók. A lényeg az, hogy az iskolai közösségi szolgálatra való felkészítésnek (lehetőleg a technikai vonatkozások megtárgyalása előtt) tartalmi, érzékenyítő vetületének is kell lennie.

A szeretetszolgálat bevezető foglalkozásához a kollégiumi kápolnában gyülekeznek a diákok, majd az előre beosztott 12-13 csoport külön-külön elvonul, hogy nyugodt körülmények között dolgozhasson. A csoportvezetők egységes tematika szerint szervezik a tevékenységet (a foglalkozás eredeti tervét Hoffer József jezsuita atya dolgozta ki, majd Velkey Balázs finomította).

⁹ Interjú Velkey Balázssal, 2014. április 9.

¹⁰ Interjú Velkey Balázssal, 2013. január 16.

¹¹ Résztvevő megfigyelés jegyzőkönyve, Bevezető foglalkozás, 2013. november 5.

Elsőként a diákok összegyűjtik a társadalom és a média által preferált értékeket (Mi az, amit a társadalom elvár tőlem? Milyen tulajdonságokkal kell rendelkezennem? Hogyan kell kinézni? Mivel töltsem a szabadidőm? Mi legyen a hobbim? stb.), majd bibliai szövegrészek segítségével közösen összevetik mindezt a jézusi értékekkel.

Ezután egy nagy csomagolópapír közepén lévő körbe a diákok összegyűjtik, hogy mik a személyes céljaik, miket szeretnének elérni az életükben, majd a körön kívül felsorolják azokat az embereket, embercsoportokat, akik szerintük valamilyen oknál fogva kiszorulnak ebből a körből, a társadalom peremén élve nem vagy csak náluk jóval nehezebben érhetik el ezeket a célokat. A körbe jellemzően olyan szavak kerülnek, mint tudás, diploma, egészség, család, barátok, pénz, divatos öltözet, sportos kinézet, szép ház, autó, a körön kívülre pedig olyanok, mint szegények, munkanélküliek, hajléktalanok, fogyatékosok, romák, alkoholisták, drogosok, öregek. A feladat azzal zárul, hogy a csoportvezető által felolvasott bibliai idézetek segítségével a résztvevők közösen megbeszélik, hogy mit mond Jézus azokról, akik kiszorulnak a társadalomból. „Hangsúlyozzuk, hogy Jézus nem tesz különbséget azok között, akik a körön kívül és belül vannak. És ha Jézus nem tesz különbséget, akkor nagyon fontos, hogy mi se tegyünk. És ne különböztessük meg a külső körülmények miatt és a saját hibájukból bajba kerülteket sem. Ugyanúgy segítenünk kell a periférián élőknek. Ezt tanuljuk, ezt tanítjuk, ezt tartjuk fontosnak” – mondja Velkey.¹²

A harmadik blokkban három játék közül választhatnak a csoportvezetők. Mindegyik azzal indul, hogy értékes emberi tulajdonságokat gyűjtenek össze a diákok. Az „értékárverés” és az „értékvásár” játékban minden résztvevő 100-100 db képzeletbeli zsetonnal rendelkezik. Míg az előzőben a játékvezető árverésre bocsátja a felsorolt értékeket, addig az utóbbiban a diákok eldönthetik, hogy melyik értékből mennyit szeretnének „vásárolni”, és ez alapján osztják szét a zsetonjaikat az értékek között, így súlyozva saját értékpreferenciájukat. Ez utóbbi esetben a diákok által az egyes értékekre szánt zsetonokat összeadva kialakul egy értéksorrend. A harmadik játék, az „értékvitel” (amely kom binálható az előző kettővel is) nem személyes értékválasztáson, hanem az adott csoport közös döntésén alapul. A felsorolt értékek közül csupán tízet vihet magával a csoport (pl. egy lakatlan szigetre). Hogy melyik lesz az a tíz, azt érvek ütköztetésével, konszenzusos alapon kell eldönteniük a diákoknak. A csoportvezető ezután tovább

¹² Interjú Velkey Balázssal, 2013. január 16.

csökkenti az elvethető értékeket ötre, végül pedig háromra. „Összehasonlítjuk a csoport által konszenzusos alapon kiemelt közös értékeket az egyéni preferencia-sorrendekkel. Vajon miért különbözik ez attól, mint amikor egyesével tesszük le a zsetonjainkat? Nagyon jó beszélgetések alakulnak ki ilyenkor. Arról is megkérdezzük a diákokat, hogy mit gondolnak, miért szükséges az, hogy ezekben az értékekben, képességekben továbblépjünk. Nem mondjuk ki, csupán érzékeltetjük, hogy ezekről lesz szó a szeretetszolgálatban.”¹³

A szeretetszolgálat bevezető foglalkozása egy rövid novella felolvasásával és megbeszélésével zárul. 2013-ban Dino Buzzati két novellája közül választhattak a csoportvezetők (*Hajtóvadászat öregekre, Különös öngyilkosság*). Az eltárgyasulásról, elidegenedésről szóló szövegeket olyan kérdések mentén dolgozzák fel a résztvevők, mint például: Milyen gondolatokat ébresztett bennem a szöveg? Mi az, ami világos lett számomra? Hol tapasztaltam hasonlót? Hogyan reagáltam akkor? Mit kezdhettek ezekkel a tapasztalataimmal? Miket tehetek hozzá ezekhez a tapasztalataimhoz? Ki tudna nekem mindebben segíteni?

Programindítás: a szolgálati helyek bemutatása (október vége, november eleje)

Az aktuális évi szeretetszolgálati program indítása a választható feladatok bemutatásával veszi kezdetét, ekkor kerül sor a választható feladatokat tartalmazó lista kiosztására is.

A programindító alkalom a kollégiumi kápolnában zajlik egy dupla óra keretében. A programon a tizedikes diákok a kilencedikeseknek ajánlják az általuk végzett szolgálati tevékenységet: bemutatják az érintett intézményt, a végzett feladatokat, elmesélik meghatározó élményeiket, és azt is elmondják, hogy leginkább kiknek és miért ajánlják az adott szolgálatot. A szolgálati helyek szisztematikus bemutatása két blokkban történik, amelyek között egy technikai eligazításra kerül sor a szeretetszolgálat végzésével kapcsolatban (egyes helyszíneken milyen öltözék praktikus vagy illő, mire kell különösen odafigyelni, milyen nehézségek adódhatnak stb.). A találkozó egy körülbelül negyedórás – egyháziiskola-specifikus – liturgikus közösségi élménnyel zárul, ahol a diákok evangéliumot olvasnak, és a Teremtőhöz könyörögnek, hogy segítse őket a szeretetszolgálat végzése során. Ez utóbbi elem értelem-szerűen csupán egyházi iskolák számára releváns.

¹³ Uo.

Feladatlista, jelentkezés, beosztás, feladatok átadása (november eleje)

Már a programindító rendezvényre készül a körülbelül 50–60 konkrét feladatot tartalmazó lista is, amelyből – a kapott információk és impulzusok alapján – minden diáknak négyet kell kiválasztania, és az általa preferált sorrendbe állítania. Nemcsak a felsorolt feladatok konkrétak, hanem a hozzájuk tartozó időpontok is.

„A kötelező jelleg mellett a választhatóságra és az önállóságra helyezük a hangsúlyt. [...] A feladatok részletes bemutatásával és a konkrét időpontok megadásával az a célunk, hogy a diákok önállóan és tudatosan döntsenek. Gondolják át, hogy az iskolai és iskolán kívüli elfoglaltságaik mellett mikor tudják felelősségteljesen végezni a választott szolgálatot” – mondja Velkey.¹⁴

A jelentkezési lapok kitöltésére a programindító rendezvénytől számítva egy hét áll a diákok rendelkezésére. A jelentkezéseket az osztályfőnökök gyűjtik össze. A diákok által készített preferenciasorrend segítségével Velkey Balázs elkészíti a beosztást, majd egy osztályfőnöki óra keretében sor kerül a feladatok átadására.

A beosztás során Velkey Balázs igyekszik minél inkább figyelembe venni a diákok igényeit, mivel azonban vannak olyan különösen népszerű szolgálati tevékenységek, ahol kétszeres vagy akár háromszoros a túljelentkezés, ezért természetesen nem kerülhet mindenki az általa leginkább preferált helyre. „A tapasztalat azt mutatja, hogy a diákok kb. 60%-a az első helyre kerül, másik nagy része a második, egy kisebb része a harmadik, egy-két diák pedig a negyedik helyre kerül. Utóbbiakat azonban mindig megkeressük és megszólítjuk. Például, ha egy idős néninek segítségre van szüksége, és csak olyat sikerül hozzá beosztanunk, aki a negyedik helyen jelölte őt be, akkor személyesen megkeressük az adott diákot, és elmondjuk neki, hogy a néninek nagy szüksége lenne a segítségre, és hogy rá gondoltunk ezzel a feladattal. Az ilyen személyes megkeresésekre a gyerekek nagyon pozitívan reagálnak, azért is, mert érzik, hogy számítunk rájuk. Természetesen van olyan diák is, aki nemet mond. Fontosnak tartjuk, hogy olyan légkört teremtsünk az ilyen beszélgetésekhez, amelyben a diák őszintén meg meri mondani, hogy mi az, amit szeretne, vagy mi az, amit nem szeretne.”¹⁵

Mivel doktori disszertációm egy fejezete, illetve a Reif Jenifferrel közösen írt, középiskolásoknak szóló kézikönyvünk részletes leírást ad a szolgálati helyekről

¹⁴ Interjú Velkey Balázssal, 2014. április 9.

¹⁵ Uo.

és az ott végzett tevékenységekről, ezért itt erre nem térek ki (KARLOWITS-JUHÁSZ 2015a, KARLOWITS-JUHÁSZ–REIF 2013).

Az alábbiakban röviden kategorizálom a diákok által választható tevékenységeket, zárójelben pedig csupán azokat a helyszíneket nevezem meg, ahol az esettanulmányhoz 2013-ban résztvevő megfigyelést végeztünk.

- Gyerekek körében végzett segítő tevékenységek (Kabar Utcai Óvoda, Napraforgó Óvoda, Herman Ottó Általános Iskola, Magyar Ökumenikus Segélyszervezet [MÖSZ], Családok Átmeneti Otthona, Kék Vonal Komputer Klubház),
- otthonban élő idős emberek látogatása (Gesztenyészerti Otthon, Szépkorúak Háza, Szent Erzsébet Szeretetotthon),
- saját otthonukban élő idős emberek látogatása (két egyedülálló idős ember),
- fogyatékkal élő emberek körében végzett segítő tevékenységek (MÁON Református Otthon, Szimbiozis Alapítvány),
- kórházi segítségnyújtás (Gyermekegészségügyi Központ, Semmelweis Kórház Hospice Alapítvány),
- lakótelepi közösségépítés (Dialog Egyesület).¹⁶

A szeretetszolgálat és nyomon követése (novembertől júniusig)

Körülbelül november második hetétől június második hetéig a diákok jellemzően heti rendszerességgel végzik a szolgálatukat. A szünetekben a tanulók általában nem járnak szeretetszolgálatra, azonban ennek a lehetősége mindenki számára adott.

9. osztályban a diákok átlagban 20–25 órányi szeretetszolgálatot teljesítenek. Van, aki ennél jóval kevesebbet, és van, aki sokkal többet (akár 50 órát is) teljesít. Általában heti egy órában végzik a szolgálatot a diákok. A kutatás során 17 alkalommal vettünk részt szeretetszolgálaton, az általunk kísért tanulók átlagban 70 percet töltöttek szolgálattal (a legrövidebb idő 40 perc, a leghosszabb 120 perc volt).

A diákok nyomon követését, „támogató kísérését” elsősorban a szeretetszolgálat koordinátora végzi. Rajta kívül az osztályfőnökökhöz is fordulhatnak kérdéseikkel, problémáikkal a tanulók. Három szeretetszolgálati helyszín esetében – az iskola és az intézmény távolsága miatt – állandó felnőtt kíséretet is biztosít az iskola.

¹⁶ Jelen tanulmányban, amikor diákok gondolatait idézem, a hivatkozásokban minden esetben feltüntettem az adott diák szolgálatvégzésének helyszínét.

A „támogató kísérést” így írja körül Velkey Balázs: „Az a célunk, hogy diákjaink önmaguk találják meg azokat a pontokat, amelyek számukra kihívást jelentenek. Vannak olyan helyzetek, amikor döntés elé kerülnek, fontos, hogy ezekkel ők nézzenek szembe, és ők alakítsák ki a kereteket. [...] Keressük azokat a megoldásokat, hogy hogyan segíthetünk a diákoknak abban, hogy ezeket az új helyzeteket megéljék, egy kicsit tudatosabbak legyenek, és hogy megtanulják, hogyan segíthetik egymást a szolgálat végzése során. Természetesen ott vagyunk mögöttük, viszont fontos, hogy azokra a kihívásokra, tapasztalatokra, amelyek őket érik, ők maguk adjanak válaszokat. Ez az, ami a leginkább fejleszti őket. A támogató kísérés azt jelenti, hogy inkább a háttérben vagyunk, de amikor igénylik, akkor személyesen is megjelenünk. Mondok egy példát. Tegnap két fiatalembert kísértem el a Szent Ferenc Kórházba, ahol a Mozgásrehabilitációs Osztályon idős emberekkel beszélgetnek. [...] A legnehezebb dolog minden alkalommal a kapcsolatfelvétel az idősekkel. Fontosnak éreztem, hogy ebben ne legyek jelen, ezért hagytam, hogy a nővér segítségével ők maguk találják meg a beszélgetőpartnerüket. Utána, amikor a kontaktus már megvolt, akkor léptem be a szobába, és én is bekapcsolódtam a két idős néni és a fiúk beszélgetésébe. Az együttlét után tudatosan egy kicsit hamarabb léptem ki a körből, mert lényegesnek tartottam, hogy ők zárják le a találkozást.”¹⁷

Egy következő interjúban is visszatértünk a támogató kísérés témájára: „Nekünk az a feladatunk, hogy biztosítsuk a diákoknak a lehetőséget arra, hogy elérjenek bennünket. [...] Minél többen ismerjük a programot, minél közelebb vagyunk a diákokhoz, a diákoknak annál könnyebb segítséget kérni az adott helyzetben. Valaki tőlem, más az osztályfőnöktől, megint más egy Sacré Coeur nővértől tud az adott helyzetben támogatást kérni. Az a legfontosabb, hogy a diákok tudják, érezzék, hogy a kérdéseikre választ kaphatnak. [...] Ha megkeresnek minket, megpróbáljuk őket segíteni a jó döntés meghozatalában.”¹⁸

A Velkey Balázssal közösen végzett online vizsgálat kérdőívében az „Iskolában elegendő segítséget kaptál a szeretetszolgálat végzéséhez?” kérdésre a megkérdezett diákok (N = 290) 75%-a állította azt, hogy maximálisan elegendő segítséget kapott, 21%-a válaszolta azt, hogy „Igen, részben”, és csupán 4%-a adott nemleges választ. „A diákok által adott pozitív válaszok aránya messze meghaladja az általam feltételezett értéket” – írja közoktatási vezetői szakdolgozatában VELKEY (2014: 39), aki – Szalókihoz hasonlóan – az interjúk során többször utalt arra, hogy több emberre és több időre lenne szükség a

¹⁷ Interjú Velkey Balázssal, 2014. március 26.

¹⁸ Interjú Velkey Balázssal, 2014. április 9.

szeretetszolgálat megfelelő minőségű támogatásához, kíséréséhez. „Az lenne az ideális, ha minden egyes diáktól meg tudnánk kérdezni, mit tervezel holnapra, és milyen volt a tegnapi alkalom. Természetesen ezt nem lehet megtenni 130 gyereknel, de azért több diák esetén is kialakul egy heti rendszerességű párszavas kommunikáció.”¹⁹

A szeretetszolgálat dokumentálása az iskolai közösségi szolgálat törvénybe iktatása előtt nem volt egységes (azt például, hogy a fogadó intézménnyel volt-e az iskolának együttműködési megállapodása, azt a fogadó intézmény minőségirányítási követelményei határozták meg). Viszont már a kezdetektől minden tanév végén a kilencedikes diákok – nevük és a teljesített óraszám megadásával – kitöltöttek egy önértékelő lapot és egy kérdőívet az általuk végzett szolgálatról. Velkey – az iskolai közösségi szolgálati napló bevezetése előtt – ennek alapján készítette el az éves statisztikákat.

A jelenleg vezetett közösségi szolgálati napló csupán a teljesítés helyszínét, időpontját és a tevékenység kódját tartalmazza. „Amikor indul a szolgálat, javasoljuk a diákoknak, hogy vezessenek egy olyan naplót is, ami személyes, nem kötelező és nem publikus. Mindig is tudtam, hogy fontos és jó dolog egy ilyen napló, de még inkább megerősödött ez bennem, amikor az egyik előadáson egy lány elővette a két évvel korábbi naplóját, és onnan idézte azokat a gondolatait, amik akkor és ott megfogalmazódtak benne. A leírás segítségével felidézte azt a napot, és gondolatban újra ott járt a fogyatékkal élő fiatalok között, és újra átélte a történetet”²⁰ – meséli Velkey, aki arról is beszámol, hogy konkrét elképzelései vannak egy lelki tartalmakat és élményeket is megőrkítő szeretetszolgálati napló bevezetésével kapcsolatban.

*I. reflexió (február)*²¹

Körülbelül a program felénél (február közepe táján) Velkey Balázs egy kétórás reflexiós beszélgetést („esetmegbeszélést”) szervez, ahol a diákok csoportos formában osztják meg egymással addigi szolgálatuk tapasztalatait. Ezen az alkalmon részt vesz minden kilencedikes, illetve minden olyan felsőbb évfolyamos diák, aki szeretetszolgálatot teljesít. Körülbelül 15 csoport alakul, egy csoportba 6-7 (más-más területen szolgálatot végző) kilencedikes diák, 1-2 idősebb diák és egy felnőtt kerül beosztásra (összesen körülbelül 130 fő). Az élmények megosztása mellett a felmerülő kérdések, problémák megbeszélésére, illetve egymás ötletekkel való segítésére is lehetőséget nyújt ez az alkalom. „Ez nagyon kell, mert

¹⁹ Interjú Velkey Balázssal, 2013. január 16.

²⁰ Interjú Velkey Balázssal, 2014. április 15.

²¹ Résztevő megfigyelés jegyzőkönyve, I. reflexió, 2013. február 20.

ilyenkorra a gyerekek már kissé leülnek. Jó, ha beszélünk róla, jó, ha szó van róla. Ez a találkozás új lendületet ad a szeretetszolgálat végzésének” – mondja Szalóki Mihály.²²

A reflexiós program egy rövid (körülbelül negyedórás) bevezetéssel kezdődik, amelyet Velkey tart a kollégiumi kápolnában. Ezután a szolgálattípus szerinti vegyes csoportok külön-külön helyiségekbe vonulnak, ahol kezdetét veszi egy háromnegyedórás csoportmunka. A résztvevő diákok bemutatják egymásnak a saját szolgálati helyüket és az ott végzett segítő tevékenységüket. A jelen lévő felnőtt feladata, hogy kérdésekkel segítse a beszélgetést és a minél konkrétabb, minél mélyebb élmények felszínre kerülését. Minden felnőtt moderátor előzetesen megkapja a program időbeosztását és tematikáját, amelyen olyan segítő kérdések szerepelnek példaként, mint a következők: A szeretetszolgálat során milyen feladatot vállaltál? Számolj be röviden, hogy kikkel foglalkozol, és mi a tennivalód! Mesélj el egy konkrét történetet, amikor érezted a segítség öröme! Előfordult-e a szeretetszolgálat során, hogy nem te adtál, hanem te kaptál segítséget valakitől?

Rövid szünet után egy újabb 40–45 perces csoportmunka következik, amely a programleírásban az „Ötletbörze. Segítsünk egymásnak!” címet viseli. Itt olyan kérdések mentén zajlik a beszélgetés, mint például: „Van-e ötleted arra, hogy mit és hogyan lehetne jobban végezni az adott feladatban? Rajtad múlik-e ennek megvalósítása? A megismert tapasztalatok fényében tudunk-e ötleteket adni a másiknak arra vonatkozóan, hogy még tartalmasabbá tehesse, még aktívabban végezhesse a szolgálatát?”

Mindkét csoportmunkablokkban a beszélgetést segítheti, ha egy-egy konkrét problémát, „esetet” a résztvevő diákok szerepjáttékkal megformálnak. Ilyenkor az elbeszélő diák kívülről figyeli a többieket, majd közösen megbeszélik a megjelenített szituációt. Ez a játék segítheti a pontos, konkrét elbeszéléseket, és segíthet a szolgálatot végző diáknak a továbblépésben.

A moderátorok számára javasolt másik feldolgozási módszer szerint az első csoportmunka-blokkban minden diák kisméretű öntapadós papírra felírja, hogy mi az, ami a legnagyobb örömet okozta neki a szolgálattal kapcsolatban az elmúlt 2-3 hónapban. (Írhat többet is, de egy papírra csak egyet.) Ezeket mindenki felragasztja egy csomagolópapírra vagy a falra, hogy a többiek megnézhesék. Ezután mindenki kiválaszt egyet (ami nem a sajátja), és elmondja, hogy az miért ragadta meg a figyelmét. Velkey szerint mivel ebben a feladatban a diákok egy társuk élményére reflektálnak, és közvetlenül nem a saját élményükről beszélnek, így kisebb az esélye annak, hogy aki nagyon lelkes a szolgálatban, az sokat mesél, más pedig keveset. A második blokkban a feladat

²² Interjú Szalóki Mihállyal, 2014. március 26.

úgy folytatható, hogy a diákok azt írják fel egy papírdarabra, hogy mi okozza nekik a szolgálatban a legnagyobb nehézséget. Majd ismét közszemlére bocsátják a leírtakat, hogy mindenki kiválaszthasson egyet, amellyel kapcsolatban tanácsot, ötletet ad a társának.

Az alkalom rövid zárására újra a kollégium kápolnájában gyűlnek össze a résztvevők, illetve akinek van kedve és ideje, az még a kétórás program után a kollégium társalgójában Velkey Balázssal közösen megbeszélheti és értékelheti az esemény tapasztalatait.

II. reflexió (március, április)

A szeretetszolgálati program végéhez közeledve már szűkebb körökben zajlik a reflexió. Ilyenkor a konkrét intézményekhez, segítettekhez tartozó diákokkal egy kötetlen beszélgetés keretében találkozunk Velkey Balázs vagy Szalóki Mihály. Amennyiben van rá lehetőség, a diákok és a pedagógus közösen meglátogatják az érintett intézményt, hogy a helyszínen beszélgethessenek az ott szerzett élményekről és tapasztalatokról.

A második reflexió alkalom kötetlenségét jelzi, hogy részben vagy egészében megvalósulhat például egy parkban vagy akár fagyaltozás közben is. Ennek az összesen körülbelül kétórás „reflexiónak” az elsődleges célja a tapasztalatok összegzése, illetve a zárás tartalmi és technikai előkészítése. Ilyenkor – többek között – olyan kérdések merülnek fel, hogy milyen tapasztalatokat érdemes megosztani a záráson, mi szerepeljen majd a plakáton és a kivetített diákon, készült-e fotó vagy valamilyen megosztható emlék (pl. gyerekrajz, idős néni levele) a szolgálat során stb.

Kérdőív, önértékelő lap (június eleje)

A tanév végén minden kilencedikes diák – neve megadásával – kitölt egy önértékelő lapot és egy kérdőívet az általa végzett szeretetszolgálatról.

Az önértékelő lapon a következő kérdések szerepelnek:

1. Írd le röviden, hogy milyen tevékenységet végeztél és kikkel kerültél kapcsolatba a szeretetszolgálat végzése közben!
2. Mit reméltél a szolgálat kezdetekor? Milyen célokat tűztél ki magad elé?
3. Sikerült-e elérni ezeket a célokat? Milyen nehézségekkel talákoztál és hogyan birkóztál meg ezekkel?
4. Mit tanultál a szolgálat során magadról, másokról? Milyen képességeid, készségeid és belső értékeid fejlődtek szerinted?

A hasonlóan rövid kérdőív arra kérdez rá, hogy az adott diák hány alkalommal végzett szeretetszolgálati tevékenységet, az elmúlt évben hány órát töltött szolgálattal, részt vett-e az általa választott tevékenységen kívül más csoport munkájában (ha igen, hány alkalommal, hány órában). A részvételi adatok megadásán kívül a diákoknak egy-egy skálán kell bejelölniük a megfelelő választ az alábbi kérdésekre:

1. Szívesen végezted-e az adott feladatot?
2. Szükséged volt-e segítségre munkád során? Ha igen, milyen mértékben segítettek?
3. Mennyire volt eredményes a tevékenységed? (Volt-e értelme?)
4. Értékelöd önmagad! Fél éves szeretetszolgálati munkádra milyen jegyet adnál?

A kérdőív alapján Velkey Balázs a zárásra egy kivetíthető statisztikát és egy nyomtatott szóróanyagot készít arról, hogy az adott tanévben hányan, hány helyszínen, összesen hány órában teljesítettek szolgálatot, illetve hogy a diákok mennyire tartották értelmesnek / hasznosnak a választott tevékenységet, mennyire végezték szívesen a feladatot, és mennyire voltak elégedettek saját teljesítményükkel.

*Zárás (június eleje)*²³

A zárásra a tanév utolsó két tanítási napján kerül sor. Ez egy összesen 6-7 órás együttlét, ahol minden kilencedikes diák – szolgálati helyenként beosztva, egymás után – mesél a szeretetszolgálat során megélt élményeiről. „Az a kérésünk, hogy minden diák beszéljen a szolgálatáról, az általa megtapasztalt élményekről. Nem tartunk külön felkészítést nekik, azt szeretnénk, ha önmagukat adnák. Ez nem egy kirakatelőadás, sokkal inkább belső továbblépés” – mondja Velkey Balázs.²⁴

Az alkalmon a kilencedikeseken kívül jelen vannak az osztályfőnökök, a programban részt vevő tanárok, az iskola vezetősége, a fogadó intézmények kapcsolattartói, illetve – amennyiben idejük engedi – azok a felsőbb éves diákok, akik önkéntesként folytatták szolgálatukat. Mindig van egy-két idős néni, bácsi, aki köszönőlevelet ír a diákoknak, és elküldi a zárásra, hogy ott felolvassák, de vannak olyanok is, akik személyesen mennek el, hogy megköszönjék a számukra nyújtott segítséget.

Erre az alkalomra a diákok minden egyes szolgálati helyszínről egy-egy színes, képes plakátot is készítenek, amit kihelyeznek a zárás helyszínéül szolgáló iskolai menza falára.

²³ Résztvevő megfigyelés jegyzőkönyve, Zárás, 2013. jún. 13–14.

²⁴ Interjú Velkey Balázssal, 2013. január 16.

A diákok beszámolójukhoz általában egy kivetíthető prezentációt is összeállítanak, amihez felhasználják a szolgálat során született fotókat. „Néhány diáknak nagyon nehéz kiállni 90–100 ember elé, de mivel arra ösztönözzük őket, hogy a konkrét élményeikről meséljenek – ne a szeretetszolgálatról, ne az idősotthonról, hanem Hajni néniről, akihez 7 hónapon át jártak – így könnyebben jönnek a gondolatok.”²⁵

Az egy-egy szolgálati helyhez tartozó diákok élménybeszámolója után – amennyiben jelen van – a fogadó intézmény kapcsolattartója is elmondja, mit jelent számára és intézménye számára a diákok jelenléte, segítsége. Ez egy közvetlen visszajelzés a tanulók számára, egyben munkájuk fontosságának megerősítése.

EGY PROFESSZIONÁLISAN MEGVALÓSÍTOTT ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT HOZADÉKAI

Nehéz objektív módon megragadni a jezsuita gimnáziumban működő szeretetszolgálat hatásait, de véleményem szerint az a tény, hogy a diákok 10–15%-a felsőbb évfolyamba lépve, tanulmányai és egyéb elfoglaltságai mellett önkéntesként folytatja a szolgálatot, megkérdőjelezhetetlen eredményként értékelhető (VELKEY 2014: 18). Azokat a diákokat, akik egészen az érettségiig folytatják szeretetszolgálatukat, az iskola Arrupe-díjban részesíti.

A következő gondolatok olyan tanulóktól származnak, akik az interjú felvételekor szeretetszolgálatuk vége felé jártak, és már vonatkozott rájuk az 50 órás kötelező iskolai közösségi szolgálat: „Egy darabig még biztosan fogok járni a szeretetotthonba, mert a néni számítógépe szervizben van, és én intézem a javítását. [...] Nyáron egy táborba megyek önkénteskedni, és még az is lehet, hogy jövőre visszajövök ide, az otthonba.”²⁶ „Én szívesen járnék jövőre is. Nekem nem volt teher ez az 50 óra, sőt jövőre is fogok járni, nemcsak ide, hanem más helyre is. Már az idén is voltam a barátaimmal időseknél, és az is nagyon jó tapasztalat volt.”²⁷ „Nem igazán jó, hogy kötelezőnek mondják a szolgálatot, mert én szeretek erre járni, és ha meglesz az 50 órák, utána is fogok választani hasonló szociális munkát. Szeretnék idősekkel, de

²⁵ Uo.

²⁶ Résztvevő megfigyelés jegyzőkönyve, Szent Erzsébet Szeretotthon, 2013. június 11.

²⁷ Résztvevő megfigyelés jegyzőkönyve, Szimbiózis Alapítvány, 2013. május 29.

óvodásokkal is foglalkozni. Nekem nagyon megtetszett ez.”²⁸ „Múltkor, amikor kint sétáltunk velük, megkérdezték, hogy jövőre is jövök-e majd. Addig még nem gondolkodtam ezen, de akkor végigfutott a fejemben: miért ne jönnék?”²⁹

Az alábbiakban a szeretetszolgálat hozadékait tekintem át a diákok önértékelő kérdőívei, a Velkey Balázssal közösen végzett online kérdőíves vizsgálat, a diákokkal és a kulcsadatközlőkkel felvett interjúk, a résztvevő megfigyelések jegyzőkönyvei, a diákok irodalom órára készített esszéi, illetve a szeretetszolgálati programról megjelent cikkek segítségével.

Online kérdőívünkben (N = 290) egy külön kérdés vonatkozott a szeretetszolgálat konkrét hozadékaira. Itt egy 12 elemet tartalmazó felsorolásból kellett kiválasztaniuk a diákoknak, hogy leginkább miért volt jó számukra a szolgálat. Bár a kérdésben szerepelt a „Maximum három választ jelölj meg!” instrukció, azonban volt, aki ennél többet választott. A feldolgozás során az összes választ rögzítettem, ezeket az említések száma alapján sorba rendezve mutatja be az 1. táblázat.

1. táblázat: A 2002–2014 között szeretetszolgálatot végzett diákok válaszai a szolgálat hozadékaira vonatkozóan (a 2014-es online kérdőíves vizsgálat alapján, N = 290)

„Leginkább miért volt jó számodra a szeretetszolgálat?”	Említések száma
toleránsabb, elfogadóbb lettem	138
élettapasztalatot szereztem	132
türelmesebb lettem	125
jobban odafigyelek másokra	104
szembesültem azzal, hogy vannak segítségre szorulóknak	73
segítőkésebb lettem	68
az együttműködési képességem fejlődött	58
új emberi kapcsolatokkal gazdagodtam	54
erősödött az önbizalmam, magabiztosabb lettem	52
munkatapasztalatot szereztem	37
erősödött a hitem	30
sikerélményeket szereztem	22

²⁸ Résztvevő megfigyelés jegyzőkönyve, Dialóg Egyesület, 2013. június 12.

²⁹ Résztvevő megfigyelés jegyzőkönyve, MÁON Református Otthon, 2013. május 27.

A kérdés kapcsán lehetőség volt „egyéb” választ is megadni, ezzel összesen 14 diák élt. Az egyedi válaszok közel felében a „burokból való kilépés” jelenik meg a szolgálat hozadékaként („Kiléptem a burokból, amiben éltem.”; „Az a védő burok, amit az iskola adott, kinyílt a világra.”; „Szélesedett a látóköröm. Rájöttem, hogy nem mindenkinek van meg az a biztos háttér, mint nekem, vagy mint azoknak, akiket ismerek.”; „Tisztult a tény, hogy nagyon jó dolgom van, másokhoz viszonyítva.”; „Rádöbbsentem, hogy milyen szerencsés vagyok, az életemért hálásnak kell lennem Istennek.”; „Rájöttem milyen rövid és törekeny az életem.”). Két tanéven keresztül idős embereket látogatott az a lány, aki azt írta, hogy félelem helyett már teljes természetességgel tud a rászorulókat, elesettek felé fordulni, egy másik lány pedig, aki a hospice-ban teljesítette szolgálatát, azt emelte ki hozadékként, hogy lehetősége volt más oldalról szemlélni az elmúlást. Az egyedi válaszok között előkerül még az alázat erősödése, a felelősségérzet fejlődése, illetve a „teljesen más emberek” megismerése.

Visszatérve az 1. táblázat adataira azt látjuk, hogy az online kérdőívet kitöltő 290 diák közül legtöbben a tolerancia és elfogadás fejlődését, az új élettapasztalatok szerzését és a türelem erősödését jelölték meg hozadékként. A résztvevő megfigyelések jegyzőkönyveit (benne a diákokkal felvett interjúkat), az irodalomórára írt esszéket, az önértékelő kérdőív szöveges részeit és a nyomtatott formában megjelent diáktapasztalatokat vizsgálva ugyanezek a hozadékok kerülnek fel a dobogóra.

A diákok e szöveges közléseiben a leggyakrabban említett hozadék a türelem terén való fejlődés, különösképpen az idős emberekkel való foglalkozás során, mint azt a következő jellegzetes példák is mutatják: „Fejlődött a türelmem is, mert volt, hogy 1 óra alatt háromszor kezdte el ugyanazt a témát, ugyanott.”³⁰ „Úgy érzem, türelmesség terén rengeteget fejlődtem. Jó hallgatni egy 92 éves bácsit, ahogy meséli a történeteit, viszont sokszor ismétli a történeteit, illetve néha kellemetlen számunkra, amikor ciki témákra [pl. nőügyekre] kerül sor.”³¹

A szöveges közlésekben a hozadékok másik nagy halmaza olyan pozitív irányú változásokat foglal magába mint a tolerancia, a másokkal szembeni nyitottság, az elfogadás, az előítéletek csökkenése, illetve a mások megítélésének megkérdőjelezése. Nézzünk példákat ezekre! „A legnagyobb tanulság az volt, hogy ha szeretetet adunk, akkor szeretetet kapunk. Meg kellett tanulnunk félretenni az előítéletein-

³⁰ Önértékelő kérdőív, Gesztenyészerti Otthon, 2013.

³¹ Esszé, Szépkorúak Háza, 2014.

ket, és minden gyerekhez ugyanúgy viszonyulni.”³² „Érzékenyebb lettem a szociális kérdések iránt. Ha fogyatékos embert látok, akkor nem ijedek meg, nem nézek másfelé, hanem nyitottan tudok felé fordulni. De ugyanígy vagyok az idősekkel is. Jobban megértem a problémáikat.”³³ „Megtanultam, hogy azokban a gyerekekben, akiknek nincs lehetőségük jobb iskolába járni, lehet, hogy nagyobb értékek vannak, mint bármelyikünkben.”³⁴ „Megtanultam, hogy az embereket nem szabad külső és bőrszín alapján megítélni.”³⁵ „Azt tanultam, hogy aki velünk szembejön az utcán, sosem tudhatom, hogy milyen körülmények között él. Volt már, hogy találkoztam egyikőjükkel a buszon, és ahogy ránéztem, az jutott eszembe, hogy egyáltalán nem gondolnám róla, hogy ilyen helyen él. Régebben első látásra megítéltem embereket, de ez megváltozott a szeretetszolgálat óta.”³⁶ „Talán legutóbbi találkozásunkor éreztem először, hogy teljesen le tudtam győzni azokat az előítéleteket velük szemben, amiket a mai kor nevel bele minden emberbe.”³⁷ „A találkozás út lehet a bezárkózás, lezárás ellen. [...] Hiszen attól, hogy valaki más – lehet itt most cigányra, értelmileg-testileg sérült emberre gondolni –, ő is ember, úgy, mint én vagy Te. S ha elfogadod őt, könnyebben beengedsz majd mást is, és saját magadat is jobban erősíted, elfogadod, értékeled.”³⁸ „Engem a szeretetszolgálatban végzett élményeim abban erősítettek meg, hogy bármiféle változást elérni csak akkor lehet, ha lemondunk a saját gondjainkról, elvárásainkról, és közös munkával, nagy nyitottsággal és befogadó szeretettel, a másik ember kívánságait lesve hatalmas odafigyelést biztosítunk azoknak az embereknek, akiknek ez nem mindig adatik meg.”³⁹

Az online kérdőívek közel felében bejelölt élettapasztalat-szerzés a diákok esszéiben, önértékelő kérdőíveiben és a velük folytatott, rögzített beszélgetésekben is hangsúlyosan jelen van. Legintenzívebben az idős emberekkel és a kisgyerekekkel való különleges bánásmód megtanulása jelenik meg a hozadékok között. Ezekre hozok példákat a következőkben: „Az idősöknek egy kis színt viszünk az életükbe, nem mindig ugyanazokat az embereket látják, és mi is megtanulunk nyitottabbak lenni feléjük, és azt is megtanuljuk, hogyan kell bánni az idős emberekkel, nagyvonalakban talán azt is, hogy hogyan kell gondoskodni róluk. Az biztos, hogy már más idős emberekkel is könnyebben tudnék

³² Önértékelő kérdőív, Hermann Ottó Általános Iskola, 2013.

³³ Dudás Klára gondolatai (BARANYAI 2013: 6).

³⁴ Önértékelő kérdőív, Kék Vonal Klubház, 2013.

³⁵ Önértékelő kérdőív, „Közösségépítés az Avason”, 2013.

³⁶ Résztevő megfigyelés jegyzőkönyve, MÖSZ, 2013. június 4.

³⁷ Szrenka Melinda gondolatai (VELKEY-STÉFÁN 2008: 36).

³⁸ Kiss Borbála gondolatai (VELKEY-STÉFÁN 2008: 24, 39).

³⁹ Esszé, MÁON, 2014.

2. táblázat: A 2002–2014 között szeretetszolgálatot végzett diákok válaszai a szolgálat hozadékaira vonatkozóan, illetve a hozzájuk kapcsolódó konkrét példák a diákok szöveges közléseiből

„Leginkább miért volt jó számodra a szeretetszolgálat?” (a 2014-es online kérdőív kérdése, zárójelben az említések száma)	Példák a diákok szöveges közléseiből
jobban odafigyelek másokra (104)	„A szolgálat segített új embereket megismerni, új dolgokat tanulni, és jobban odafigyelni másokra.” ⁴⁰
szembesültem azzal, hogy vannak segítségre szorulóknak (73)	„Egyszer három testvér azt mesélte, hogy amikor a szüleik összeeszeszték, az apukájuk majdnem megölte az anyukájukat. Megdöbbentem, hogy 3-4 évesen milyen élettörténetek vannak ezek mögött a gyerekek mögött. Örültem, hogy megosztották velem ezeket, mert ez azt jelentette, hogy megbíznak bennem. [...] Megértettem, hogy ezeknek a gyerekeknek komoly odafigyelésre és speciális törődésre van szükségük.” ⁴¹
segítőkésebb lettem (68)	„Szívesebben és nyitottabban szólítok meg valakit (pl. buszon vagy utcán), ha úgy látom, hogy segítségre van szüksége.” ⁴²
az együttműködési képességem fejlődött (58)	„Mi szoktuk kitalálni a programot, együtt tervezzük meg, és ha kell meg is vesszük a hozzávalókat. Karácsony előtt például angyalok készítettünk a gyerekekkel, és a hozzávalókat mi vettük meg a kreatív-hobby boltban. Összeszokott kis csapat lettünk, megtanultunk együttműködni és közösen dolgozni a közös céljaink érdekében.” ⁴³
új emberi kapcsolatokkal gazdagodtam (54)	„A szeretetszolgálat remek módja annak, hogy szélesebb világnézetet kapjak, és annak, hogy új barátokra, ismerősökre tegyek szert.” ⁴⁴
erősödött az önbizalmam, magabiztosabb lettem (52)	„Próbáltam levetközni a gátlásaimat, mert nagyon zárkózott vagyok, és szerintem ez egész jól sikerült.” ⁴⁵
munkatapasztalatot szerezttem (37)	„Én tapasztalatszerzés miatt jöttem ide, mert orvosira készülök. A kórházi segítség hasznos tapasztalat volt az orvosi pályához.” ⁴⁶
erősödött a hitem (30)	„Itt értettem meg, hogy a keresztény ember sokféle módon segítheti embertársait. [...] A szeretetszolgálat gyakorlása közben megismerhetem azon emberi tulajdonságaimat (pl. odaadás, segítőkészség, türelem, gondoskodás, figyelem), melyek még jobban megerősítenek hitemben és abban, hogy ez a szolgálat nagyon fontos.” ⁴⁷
sikerélményeket szerettem (22)	„Egyszer sikerült elaltatnom egy kisbabát, úgyhogy most már ez is megy!” ⁴⁸

⁴⁰ Esszé, Dialóg Egyesület, 2014.

⁴¹ Résztvevő megfigyelés jegyzőkönyve, MÖSZ, 2013. június 4.

⁴² Önértékelő kérdőív, „Közösségépítés az Ávason”, 2013.

⁴³ Résztvevő megfigyelés jegyzőkönyve, MÖSZ, 2013. június 4.

⁴⁴ Esszé, Dialóg Egyesület, 2014.

közös témát találni és beszélgetni.”⁴⁹ „Az itt tartózkodásom során betekintést nyertem abba, hogy az ide bekerült idősök milyen sok szeretetet, megértést és türelmet igényelnek.”⁵⁰ „A türelmem mindenképpen fejlődött, és megtanultam, hogyan kell a kisgyerekekkel beszélni, hogyan kell feléjük fordulni, és hogy általában mi érdekli az ilyen korú gyerekeket. Remélem, ezek a tapasztalatok a segítségemre lesznek a későbbiekben, mikor nekem is lesznek gyerekeim.”⁵¹ „Megtanultam, hogy a gyerekek rengeteg-rengeteg szeretetet és játékot igényelnek. Többet, mint gondoltam.”⁵²

A 2. táblázatban a további hozadékoktípusokra is hozok egy-egy példát a diákok szöveges közléseiből.

Az online kérdőív vonatkozó kérdésénél előkerülő „burokból való kilépés” mint hozadék a szöveges közlésekben is határozottan megjelenik: „Szerintem az, hogy szertetszolgálatra járunk, nagyon hasznos, mivel a Jezsuban eléggé el vagyunk szeparálva a világtól, és így megismerhetjük a külvilágot.”⁵³ „Ha az ő gondolataikkal szembesülök, az enyéim súlytalanná válnak. Hiszen mit számít az, hogy nem olyan cipőt kaptam, mint amelyet szerettem volna, ahhoz képest, hogy másnak romba dől a háza?”⁵⁴ „Amikor simán éljük a mindennapokat, nem gondolunk bele, hogy egy csomó ember van, aki segítségre szorulna, és hogy bármi kicsi, apró dologgal, ami a mi időnkéből nem vesz el sokat, azzal nagyon sokat tudunk másoknak segíteni.”⁵⁵ „Úgy érzem, most már jobban meg tudom becsülni a dolgaimat. Megtanultam, hogy ami nekem természetes, az másoknak talán egyáltalán nem az.”⁵⁶ „Nehéz szembesülnünk azzal, hogy például nekünk milyen lesz a nyarunk, és nekik milyen lesz.”⁵⁷ „Most már jobban figyelek arra is, hogy ne siránkozzak olyan dolgokon, amik nem is problémák.”⁵⁸ „Beszéltem egy olyan cigány fiúval, akit a szülei nem engedtek továbbtanulni, pedig szeret tanulni.

⁴⁵ Önértékelő kérdőív, Gyermek egészségügyi Központ, 2013.

⁴⁶ Résztevő megfigyelés jegyzőkönyve, Gyermek egészségügyi Központ, 2013. március 28.

⁴⁷ Esszé, Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium (korrepetálás), 2014.

⁴⁸ Önértékelő kérdőív, Gyermek egészségügyi Központ, 2013.

⁴⁹ Résztevő megfigyelés jegyzőkönyve, Szépkorúak Háza, 2013. június 10.

⁵⁰ Esszé, Szent Erzsébet Szeretotthon, 2014.

⁵¹ Önértékelő kérdőív, Napraforgó Óvoda, 2013.

⁵² Önértékelő kérdőív, MÖSZ, 2013.

⁵³ Esszé, Szépkorúak Háza, 2014.

⁵⁴ Kis Rebeka gondolatai (VELKEY-STÉFÁN 2008: 23).

⁵⁵ Résztevő megfigyelés jegyzőkönyve, „Közösségépítés az Avason”, 2013. június 12.

⁵⁶ Résztevő megfigyelés jegyzőkönyve, MÖSZ, 2013. június 4.

⁵⁷ Résztevő megfigyelés jegyzőkönyve, MÖSZ, 2013. június 4.

⁵⁸ Önértékelő kérdőív, MÖSZ, 2013.

Nem is értem, hogy csinálhat ilyet egy szülő, hogy nem engedi tovább a gyereket, holott az adottságai megvannak hozzá. Teljesen elhűltem.”⁵⁹

Az önértékelő kérdőívekben, megfigyelési jegyzőkönyvekben, esszéikben, cikkekben a fentieken kívül a következő hozadéktípusokat azonosítottam be:

– A diákok érdemi segítséget nyújtanak, valós hiányokra reagálnak. (Pl.: „Banka nének azért jó, hogy járunk hozzá, mert különben nagyon magányos lenne. A családja nem tudja rendszeresen látogatni, és mivel sajnos nem lát jól, már olvasni sem tud. Így legalább hetente egyszer tud valakivel beszélgetni, kártyázni.”⁶⁰)

– A szolgálatot végző diákok között barátságok alakulnak ki, a már meglévő ismeret-ségek pedig mélyülnek. (Pl.: „A szolgálat során közelebb kerültem az osztálytársamhoz, jobban összebarátkoztunk és közvetlenebbek lettünk egymással.”⁶¹)

– A segítő örömet okoz a segítettnek, segítettéknek. (Pl.: „Azt tapasztaltam, hogy csupán a jelenlétünk is örömet okoz.”⁶²)

– Fejlődik a diákok értékrendje, gondolkodása. (Pl.: „Úgy érzem, a szeretetszolgálat rengeteget ad és adott már nekem. Jobb emberré válok és válhatok ezáltal.”⁶³)

A segítő a segített által új tudással gazdagodik. (Pl.: „Az öregekkel való beszélgetés során nemcsak türelmesebb lettem, hanem új információkra és életbölcsségekre is szert tettem.”⁶⁴)

– A diákok megtanulják jobban beosztani az idejüket, felelősségteljes rendszerességet tanulnak. (Pl.: „Mivel mi is kettessel jártunk segíteni, ezért azt is meg kellett tanulnunk, hogy miként szervezzük meg hétről hétre a szolgálatot. Az, hogy minden héten menni kellett, rendszerességre is tanított. Tudtuk, hogy az a néni vagy bácsi számít ránk. Lehet, hogy ha nem mentünk volna, aznap nem tudott volna mit enni.”⁶⁵)

– Fejlődik a segítő önismerete. (Pl.: „Megtanultam magamról, hogy jól tudok bánni a gyerekekkel, türelmes, nyugodt vagyok, nem igazán idegeskedem semmin.”⁶⁶)

– A diákok szolgálatukkal példát mutatnak másoknak. (Pl.: „A szeretetszolgálat példát tudunk mutatni a környezetünknek, meg tudjuk mutatni, hogy nemcsak az önös érdekek számítanak, ami ugye a mai világban eléggé előtérbe van helyezve.”⁶⁷)

⁵⁹ Résztvevő megfigyelés jegyzőkönyve, Gyermkegészségügyi Központ, 2013. március 28.

⁶⁰ Résztvevő megfigyelés jegyzőkönyve, Gesztenyés-kerti Otthon, 2013. június 6.

⁶¹ Önértékelő kérdőív, Olga néni, 2013.

⁶² Önértékelő kérdőív, Gesztenyés-kerti Otthon, 2013.

⁶³ Esszé, Szépkorúak Háza, 2014.

⁶⁴ Önértékelő kérdőív, Szépkorúak Háza, 2013.

⁶⁵ Velkey Klára gondolatai. Dudás Klára gondolatai (BARANYAI 2013: 6).

⁶⁶ Önértékelő kérdőív, Hermann Ottó Általános Iskola, 2013.

⁶⁷ Résztvevő megfigyelés jegyzőkönyve, Gesztenyés-kerti Otthon, 2013. június 6.

ZÁRSZÓ HELYETT

Meggyőződésem, hogy a hazai köznevelésnek sokat kellene változnia, fejlődnie bármilyen *service learning* típusú tevékenység (esetünkben az iskolai közösségi szolgálat) rendszerszinten is hatékony megvalósulásához. Nyilván, a professzionálisan kidolgozott módszertan az egyik kulcsa ennek, azonban ez az egy kulcs biztosan nem elegendő az átfogó sikerhez való eljutásig. Bármilyen jók is a módszerek, azok hatékony és szerves beépüléséhez szemléletváltásra, pedagógiai kultúraváltásra van szükség.⁶⁸ Bár ennek csupán egy szűk spektrumát érinti, azonban zárásként kiváló gondolatébresztő lehet az a válasz, amelyet Szalóki Mihálytól, a jezsuita gimnázium ifjúságvédelmi felelősétől kaptam arra a kérdésre, hogy szerinte kinek és miért jó a szeretetszolgálat. „A jót nehéz értelmezni, én inkább azt mondanám helyette, hogy kihívás. Egyaránt kihívás a szülőnek, a tanárnak, a gyerekeknek. A gyerekek azért, mert olyan helyzetbe kerül, amilyen helyzetben nem nagyon volt még. Kihívás számára az övétől teljesen eltérő társadalmi helyzet átélése, kihívás a szag, kihívás az emberek viselkedése. Ez félelmetes is lehet a számára, de pont ez rejti magában a változás magját. Ez a 15 év körüli kor az, amikor ilyen feladatokat már felnőttiesen tudnak végezni, de még kellően rugalmas a lélek arra, hogy képes változni. Persze később is képes erre, de most jóval könnyebben, hatékonyabban. [...] A tanár és a szülő esetén is megvan ugyanez a kihívás. Főleg, amikor a gyerek már benne van valamiben, amiben én talán sosem voltam. Például gondoldj bele: te hány cigány emberrel beszéltél, hány cigány embert ismersz közről, személyesen? Az ide járó gyerekek szülei vagy az itt tanító kollégák ezt nem nagyon mondhatják el magukról. Sokan soha életükben nem beszéltek még cigányokkal. [...] Tanárként az is kihívás, hogy a szeretetszolgálat keretében teljesen másképpen kell foglalkozni a gyerekekkel, mint a tanórákon. A tanórákon a tanár feltesz egy kérdést, és arra tudja a választ, ha viszont a szeretetszolgálatban tesz fel egy kérdést, arra nem tudja. Meg kell tanulnia, hogy vannak olyan iskolai helyzetek, amikor nem tudja a válaszokat, és amikor különböző válaszok, különböző utak is jók lehetnek. Ez egy teljesen más attitűd. Nagy kihívás.”⁶⁹

⁶⁸ Gondolatok a pedagógiai kultúraváltásról: EINHORN 2015; KNAUSZ 2015.

⁶⁹ Interjú Szalóki Mihállyal, 2014. március 26.

IRODALOM

- BARANYAI Béla (2013): Másokért élő embereket nevelni. *Új Ember* (október 6.) 6.
- BODÓ Márton – MARKOS Valéria – MÉZES József – SÁROSI Tünde – SZALÓKI Mihály (2017): Az iskolai közösségi szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 67/ 9–10. 41–71.
- „Célunk a másokért élő ember nevelése” (2007): Beszélgetés P. Forrai Tamással, a Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium igazgatójával. *Royal Magazin* (december) 26–27.
- EINHORN Ágnes (2015): Pedagógiai kultúraváltás – de hogyan? In: Knausz Imre – Ugrai János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc. 57–75.
- FURCO, Andrew (1996): Service-learning: A balanced approach to experiential education. In: B. Taylor és Corporation for National Service (szerk.): *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Corporation for National Service, Washington (DC). 2–6.
- KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea (2015a): *A jezsuiták szeretetszolgálat az iskolai közösségi szolgálat kontextusában*. Doktori disszertáció. ELTE PPK.
- KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea (2015b): A jezsuiták szeretetszolgálat Miskolcon I. A szeretetszolgálat gyökerei a rend történetében és pedagógiai nézeteiben. *Gesta Miskolc* XIV. 18–34.
- KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea (2017): A Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban működő szeretetszolgálati program módszertani vonatkozásai. In: Nagy Ádám (szerk.): *Szolgálva, nem tündökölve – Trencsényi 70*. Iuvenis – Ifjúságsszakmai Műhely, Budapest. 166–188.
- KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea – REIF Jenifer (2013): *NEKEM NEM 8. Közösségi szolgálatot végző diákok kézikönyve*. MMJV, Miskolc.
- KNAUSZ Imre (2015): Adalékok a pedagógiai kultúra értelmezéséhez. In: Knausz Imre – Ugrai János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc. 43–56.
- SIMONYI István – BODÓ Márton (2012, szerk.): *Segédlet az iskolai közösségi szolgálat megszervezéséhez*. EMMI – OFI, Budapest.
- VELKEY Balázs (2003): Szeretetszolgálat. In: *Jezsuita Gimnázium és Kollégium 1994–2004. Jubileumi évkönyv*. Fényi Gyula Miskolci Jezsuita Gimnázium, Miskolc. 287–289.
- VELKEY Balázs (2014): A középiskolai közösségi szolgálat tapasztalatai. Szakdolgozat (BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Intézet Műszaki Pedagógiai Tanszék. Közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsga szakirányú továbbképzési szak), Miskolc.

VELKEY Balázs – STÉFÁN Ildikó (2008, szerk.): A tantárgy neve: szolgálat. Szeretetszolgálati program a Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégiumban. Jezsuita Pedagógiai Műhely I. Miskolc.

BODÓ MÁRTON

ESETTANULMÁNY A MARSEILLE-I LYCÉE DE PROVENCE¹ SZOCIÁLIS CSELEKVÉS PROGRAMJÁRÓL, AVAGY EGY NEMZETKÖZI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT JÓ GYAKORLAT ADAPTÍV LEÍRÁSA

BEVEZETÉS

Az európai oktatási rendszerekben új elemnek tekinthető minden tanórán kívüli, iskola falain kívüli tevékenység. Ezek bevezetése a legtöbb helyen még kísérleti szakaszban van. Négy ország léptetett életbe szabályozást a diákok helyi vagy nagyobb közösségi részvételére vonatkozóan.² Mindegyik szabályozás egyedi, viszont közös bennük a cél: az állampolgári nevelés erősítése, az iskola és helyi közösség összekapcsolásán, a diákok aktivitásán keresztül, valójában a közösségi szolgálat jellegű programok megjelenését célozva.

Franciaországban az általános iskolák tartanak kapcsolatot az önkormányzatokkal, kulturális, szociális, sport- és civil szervezetekkel a tanórán kívüli tevékenységek megszervezésében – ez a középfokú oktatásra már nem terjed ki, kicsit hasonlóan, mint Magyarországon. Ugyanakkor Franciaországban is működnek használható példái a

¹ Lycée de Provence. Letölthető: <http://www.ecoleprovence.fr/-Activites,57-.html> (Utolsó megtekintés: 2015. március 8.)

² Citizenship Education in Europe, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012., 2012. május, Eurydice. Letölthető: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN (Utolsó megtekintés: 2019. február 20.)

magániskolák közösségi szolgálat jellegű tevékenységeinek, melyek tanulmányozásra érdemesek lehetnek. Marseille kiválasztása lehetőséget adott arra, hogy a különböző etnikumok kulturális integrációja szempontként megjelenjen, ami egy érdekes aspektus lehet a magyar közösségi szolgálat bevezetése kapcsán is.

Európában, így Franciaországban is elsősorban magániskolákban terjedt el a közösségi szolgálat jellegű tevékenység. Az előzetes felmérések alapján (levelezés, telefonos érdeklődés) a marseille-i 12 évfolyamos Lycée de Provence nevű egyházi intézmény Szociális Cselekvés (*Projet d'Action Sociale*; rövidítése: PAS – mozaikszó, ami 'lépés'-t jelent) programja alkalmasnak ígérkezett az adaptív feldolgozásra. A tanulmányút részeként most csak egy egyházi intézmény programjának bemutatására szorítkozom a pedagógusok, a koordinátor, a diákok és a fogadó intézmények oldaláról.

Marseille Franciaország második legnagyobb városa Párizs után. Fejlődésben lévő város, magán viselve a régió szociális és gazdasági problémáit. Miután itt található az ország egyik legnagyobb kikötője, így érthető, hogy ez az ország „kapuja” Afrika felé. Így a lakosság összetétele tükrözi a térség etnikai és vallási sokszínűségét. A multikulturális jelleg a város egyik ismertető jege. A 2013-as európai kulturális főváros cím és év lendületet adott a gazdasági válság hatását érző régióban és Marseille-ben egyaránt a látogatók és a befektetők létszámának növekedése tekintetében. Ugyanakkor még sok tekintetben szükséges az infrastruktúra fejlesztése ebben a metropoliszban. A szegény, többnyire afrikai muzulmán bevándorlók a város északi felében laknak, elszigetelten a város többi részétől. A tömegközlekedés egyes negyedek között nagyon gyenge. A bevándorlók iránt nem kis előítéllettel viseltet a többség, bár nyelvi nehézsége egymás megértésének nem minden esetben van, hiszen a bevándorló arabok egy része volt francia gyarmatokról érkezik, ahol megtanulták a francia nyelvet. Az út során, akivel találkoztam és őszintén megnyilvánult, mind mesélt elrettentő történeteket az északi negyedről. Az oktatási rendszer itt Párizshoz hasonlóan, a francia metropoliszok logikája szerint működik, ennek következtében kevésbé átjárható a különböző negyedek között. A polgári jólétben élő muzulmán diákok inkább járnak az adott negyed rangot jelentő katolikus magániskolájába, a Lycée de Provence-ba, mint egy másik negyed akár közeli muzulmán vagy állami intézményébe. A negyedben lakó értelmiségiek felekezettől, nemzetiségtől függetlenül ide járatják gyermekeiket, ami nem követi a szegregált modellt. A szülők részéről alapvetően a tanulmányi eredményesség a választási szempont. Az állami oktatási

intézmények reputációja sok esetben nem éri el a magániskolákét. A leírás tárgyát képező Lycée de Provence a polgári negyedben fekszik, azt mondhatnánk, hogy a marseille-i Rózsadombon.

A MARSEILLE-I ISKOLARENDSZER A SZÁMOK TÜKRÉBEN

Franciaországban az oktatás régiókba szerveződik. A fenntartó a régió vagy a városi önkormányzat. Az Aix-Marseille Akadémia 2013/14-es tanévi beiskolázási adatai szerint elmondható, hogy a régióban az alsó 5 évfolyamba 283 681 diák járt, míg az azt követő általános iskolai 4 évfolyamba 140 646, középfokú érettségit adó képzésben 95 805, szakiskolai képzésben 1 835 diák tanult középiskolai keretek között a 18 275 főből, míg felsőfokú képzésben 101 504 diák vett részt. Az egyetemi képzésekre más régiókból is érkeznek Marseille-be diákok. A régió tavaly oktatásra fordított kiadásainak összege 2,2 milliárd euró volt. A régióban az oktatás 4 megyében, 16 féle képzési kategóriában folyik.

Bouches-du Rone megye foglalja magában Marseille városát és környékét. Az alsó 5 évfolyamon a diákok 11,4%-a jár magán oktatási intézménybe: 22 837 fő, míg a college-ben ez az arány már 20,4%. A szakközépiskolai képzésben 31,3%, az általános gimnáziumi képzésben 26% a magánintézmények aránya. Az intézmények számát tekintve az állami és magánintézmények közti arány a középszintű oktatásban fordul meg. Az alapoktatás szintjéig elenyésző a magánintézmények száma: a régió 738 óvodájából 2, a megye alsó 5 évfolyamos képzést adó 1149 intézményéből 113, college-ek tekintetében 136-ból 57, a szakközépiskolai képzésben 31 állami, 53 magánintézmény, míg az általános gimnáziumi képzést nyújtó 90 intézményből 54 van magánkézben. Tehát a meglátogatott magánintézmény a diákok számát tekintve 26%-ot reprezentáló intézményi csoport egyike, míg az állami intézmény a szakközépiskolai képzésben részt vevők 68,7%-át reprezentáló intézményi szegmens egyike (a tavalyi beiskolázási adatokat figyelembe véve). Az egész középfokú oktatást a régió állami intézményeiben 17 339 fő pedagógus látja el, míg a magánintézményekben 4260 fő. A középfokú oktatás szintjén ez azt jelenti, hogy míg az állami intézményekben 5 diákra jut 1 pedagógus, addig a magánintézményekben 23 diákra jut ugyanennyi régiós átlagban – de ez egy-egy in-

tézmény belső arányairól még nem árul el részleteket. A Lycée de Provence esetén: az alsó 5 évfolyamon 50–60 diák van 2 osztályban, a következő 4 évfolyamon 180 diák 6 osztályban, míg a gimnáziumi osztályokban 160–170 diák jár 5 osztályba. Azaz 32–34 fős osztálylétszámmal működnek a középiskolai osztályok, míg az alsóbb évfolyamokon kisebb osztálylétszámokkal, de nagyobb összdíáklétszámmal dolgoznak a pedagógusok.

A LYCÉE DE PROVENCE PEDAGÓGIAI VÍZIÓJA

A Lycée de Provence pedagógiai programja két dokumentumban ölt testet. Az egyik az iskolai Pedagógiai program,³ a másik a Szent Ignác-i Nevelési Program.

A dokumentumok rövidek, megfogalmazásuk megfelelő a szülők tájékoztatására, a honlapról mindkettő elérhető.

A Szent Ignác-i Nevelési Program⁴ tág dimenzióban fogalmazza meg az iskolát fenntartó jezsuita rend francia tartományának nevelési elveit.

A nevelési értékek összhangban vannak a PAS szellemiségével, hiszen a Szociális Cselekvés program az iskola pedagógiai céljait erősíti konkrét tapasztalatokon keresztül. Az iskolai közösségi szolgálat program ilyen módon illeszkedik az iskola egészének programjába. A diákokra való figyelés, pályájuk és személyiségük kimunkálása fontos eleme az iskola programjának, ami az utolsó éveseknél egy „Személyiség-levél” megfogalmazásában ölt testet, amit meg is kell védeniük egy bizottság előtt, illetve egy „Remekmű” elkészítése még a feladatuk, ami lehet film, vetített előadás, dal, vers, klip, festmény. Ebben a kontextusban a diákok kibontakozásában a közösségi szolgálat az önmegismerés egy fontos lépcsője.

A Pedagógiai program részletesebb ismertetése segít értelmezni az iskola közösségi szolgálat jellegű programját (PAS) az iskola életében. A Pedagógiai program négyes struktúrában jelenik meg: Tapasztalat, Reflexió, Cselekvés, Fejlődés.

Az iskola igazgatója, *Servez Pascal* a vele készített interjú során a következőképpen foglalta össze az iskola küldetését: a város szociálisan ketté van szakadva, „szociálisan sebzett”; egy iskola fontos kapocs lehet, híd a népeségek különböző csoportjai között,

³ Les principes du P.A.S. Letölthető: [www. http://www.ecoleprovence.fr/-Le-Projet-d-Action-Sociale-P-A-S-.html](http://www.ecoleprovence.fr/-Le-Projet-d-Action-Sociale-P-A-S-.html) (Utolsó megtekintés: 2019. február 20.)

⁴ Vision ignatienne de l'éducation Jésuites de la Province de France. Letölthető: www.centreavec.be/site/dossier-changer-l-ecole-pour-changer-la-societe (Utolsó megtekintés: 2019. február 20.)

s ez az elsődleges pedagógiai célja a Lycée de Provence-nak. A kliséken túl szerezzenek a diákok a társadalmi valóságról konkrét tapasztalatot. Az iskolarendszer túlságosan akadémikus tudásközpontú. A Lycée de Provence a diákok számára egy másfajta önismeretbeli fejlődést tesz lehetővé: más dimenzió a felelősség megélése mások iránt, a nálam gyengébb felé, legyen az idős, hajléktalan, beteg vagy gyerek. Fontos, hogy az iskolai kereteken túl is kipróbálhassa magát minden diák. A hitelesség dinamikáját képviseli az iskolában a Szociális Cselekvés program, a PAS 1994 óta: nemcsak beszélni kell a másokon való segítsérről, de meg is kell élni azt.

A diákok teljesítménye értékelésre kerül, amit a fogadó szervezetek jelzései alapján kapnak az egy éven át tartó PAS keretében végzett tevékenységek szakaszairól a koordináló pedagógustól. Ez jelzés arról, hogy milyen módon tudnak másokkal együttműködni, ami az egyik alapvető szükséges készség, képesség a további életük során. Mindenkinek van tehetsége, még talán maga sem fedezte fel, hogy miben a legjobb. Mindenkinek segíteni kell a saját útja megtalálásában. Értékelést kapnak a diákok arról, amit csináltak, visszajelzést, hogy milyen tulajdonságokkal rendelkeznek az emberi kapcsolatokban.

A szociális érzékenység a tandíjban is szerepet játszik. A szülők anyagi helyzete határozza meg, hogy a gyerekek taníttatásához milyen mértékben kell hozzájárulni. A diákok egy része egyáltalán nem fizet az oktatásért (8 diákból 1 fő).

Franciaországban 14 iskola van jezsuita fenntartásban, amelyek mind hasonló Szociális Cselekvés programot szerveznek; a különbség abban áll, hogy mely évfolyamon vezették be az iskola arculatának megfelelően (kivéve a bentlakásos avignoni iskolát, ahol más programot valósítanak meg). A 14 intézmény programjai színvonalbeli különbségeket mutathatnak, a szórás a „nem működik”-től a „csak részben működik” és a „jól működik”-ig terjedhet. Mint kiderült, ez elsősorban az iskolavezetés függvénye. Az igazgató elmondása szerint a program fenntartásának egyetlen szükséges anyagi feltétele van: egy főállás a tevékenységet koordináló személy számára. Az elmúlt két évtizedben náluk három személy töltötte be ezt az állást: egy jezsuita lelkész, egy pedagógus, és jelenleg egy logisztikai tapasztalatokkal rendelkező, korábban versenyszférában dolgozó közgazdász, többgyermekes szülő. A teljes munkaidőt nem minden időszakban tölti ki a PAS, így egyéb tanórán kívüli szervező feladatokat is ellát a koordinátor az iskolában, pl. osztálykirándulások szervezésében, lebonyolításában segítkezik. A program fenntartásának fontos eleme a koordinátorok korábbi tapasztalatainak átadása a

feladatot ellátónak. Ez ebben az esetben maradéktalanul megvalósult. A jezsuita szerzetes, aki korábban a PAS-t koordinálta, ma is az iskolában dolgozik, és segíti a mostani koordinátor munkáját.

A francia iskolarendszernek megfelelő középiskolai elsőévesek számára szervezett PAS 15-16 éves diákok kötelező részvételével működik. A magyar rendszer szerint ők már 10. osztályosok, viszont itt épp beléptek a középiskolába, amely csak 3 éves (az 5 éves felső tagozatot követően). Az általuk végzett tevékenység kötelező részét képezi a pedagógiai programnak, és fontos eleme a diákok önismereti fejlődésének.

A LYCÉE DE PROVENCE KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT PROGRAMJÁNAK BEMUTATÁSA

Felkészülés a tevékenységre

Az adott év igényeinek felmérése a fogadó szervezeteknél

A tevékenységek megszervezése a következő lépésekben történik: a helyi igények pontos meghatározása, felmérése az első lépés. Az iskolai koordinátor mindig augusztus folyamán egyeztet a fogadó intézményekkel, hogy milyen tevékenységekre, hány diákot tudnak a következő tanévben fogadni, és mely napokon. 20–30 fogadó intézmény fogad kb. 130 diákot. A fogadó intézmények köre némileg minden évben változik. Vannak szervezetek, amelyek rendszeresen fogadnak diákokat, vannak, amelyek egyik évben igen, a következőben nem. Ez a szervezetek tevékenységének függvénye, illetve a diákok elfoglaltsága is befolyásolja, hogy sikerül-e találni megfelelő időszavat, amikor a diákok el tudnak menni az adott szervezethez. A koordinátor minden fogadó szervezettel személyesen egyeztet a lehetőségekről. Ez lehet egy már létező tevékenységben való részvétel, amit a szervezet szervez önkéntesekkel, mint amilyen az ételosztás vagy egy teljesen új tevékenység kifejlesztése a PAS-ban részt vevő diákok segítségével. Erre példa a M.A.C.T. (*Marseille Accueil Culture et Tradition*)⁵, a helyi halászsokat tömörítő

⁵ Marseille Accueil Culture et Tradition. Letölthető: <http://www.mact-asso.org/> (Utolsó megtekintés: 2015. március 2.)

hagyományörző kulturális szervezet, amely először csak egy halászhajó javításában vette igénybe a diákok segítségét. A következő évben már a szervezet fesztiválokon való megjelenését is segítették a diákok, illetve különböző kulturális programok megszervezésében is tevékenykedtek, sok esetben kreatívan kitalálva, hogy mi is legyen a konkrét program.

A kialakult évi tevékenységi lehetőségek listáját minden diák egy kis tájékoztató füzetben megkapja, a program egészére vonatkozó instrukciókkal, határidőkkel.

Tájékoztatás

Az év eleji, szeptemberi szülői értekezleten a szülők tájékoztatást kapnak arról, hogy az iskola pedagógiai programjának részeként a diákok kötelezettsége a PAS. A pontos határidőket is ismertetik, hogy tisztában legyenek a program ütemezésével, illetve elmondják, hogy a diákok minden trimeszter végén értékelést kapnak a végzett tevékenységükről, és ez bekerül a trimeszter értesítőjébe. A különböző szociális háttérrel rendelkező diákok szüleivel nem mindig könnyű megértetni, hogy mi értelme van a program keretében átlépni a negyed határait. Miként Delphine de Surville, a programért felelős koordinátor elmagyarázta: a szülőket a tanév elején nem célszerű tájékoztatni a részletekről, csak a kötelezettségekről és a pontos időpontokról, ami a három trimeszteren át nyúló program részleteit jelenti. A diákok sokkal nyitottabbak, így az ő feladatuk szüleik meggyőzése, hogy ételt oszthassanak a hajléktalanoknak, vagy játszhatnak a másik negyedben fekvő Szülők Otthona gyermekeivel. A választási lehetőségekről a szülők nem kapnak részletes tájékoztatást. A szülőket csak arra buzdítja a koordinátor, aki az első évfolyam szülői értekezletén tart tájékoztatást, hogy támogassák gyermeküket választásukban.

Ezt követően egy szeptemberi délután az iskola udvarán (vagy rossz idő esetén az aulában) a fogadó szervezetek egy fórum (börze) keretében bemutatkoznak a diákoknak. A diákok itt közvetlenül megismerhetik lehetőségeiket, kérdéseket tehetnek fel a fogadó szervezetek képviselőinek. Ekkor kapják meg a tájékoztató füzetet, amely a fórumon megjeleníteni nem tudó szervezetek tevékenységeit, elérhetőségeit is tartalmazza. A fórumon való részvétel a diákok számára kötelező. A füzetben a fogadó szervezetek bemutatása a következőkre korlátozódik: szervezet neve, tevékenység leírása, elérhetőség, honlap, helyszín, alkalmak rendszeressége, időbeosztás, diákok száma, néhol a

szükséges képességek: pl. autóvezetés, dinamizmus, csoportfoglalkozás kedvelése, felelősségvállalás, kreativitás, alázat. A 40 lehetséges, füzetben szereplő szervezetről kb. 35-nél szokott végül tevékenység megvalósulni.



A tavalyi és tavalyelőtti fórum a fogadó szervezetekkel és diákokkal bent és kint

Jelentkezés

A diákoknak a tájékoztatást követően néhány napon belül e-mailben egy motivációs levelet kell írni a koordinátornak, indokolva választásukat. A levélben szerepelni kell nevüknek, osztályuknak, e-mail címüknek, mobilszámuknak és a választás sorrendjében 3 különböző szervezetnek, ahova mennének tevékenykedni, mindegyik indoklással. A jelentkezéseket beérkezésük sorrendjében bírálja el a koordinátor, ezért aki korábban dönt, biztos lehet abban, hogy az általa kiválasztott és első helyre rangsorolt fogadó intézménybe mehet. Felhívják a figyelmet, hogy a választást minden diák egyeztesse az éves iskolai és egyéb feladataival, és azok ismeretében válasszon, mert a program megadott időpontjaiban a megjelenés kötelező. Vannak évfolyamok, ahol a diákok inkább szeretnek az őszi, téli szünetben tevékenykedni, máskor pedig kifejezett kérésük, hogy csak a tanítási napokon legyenek a tevékenységek. Az adott évben ténylegesen fogadó szervezetek listája csak a diákok jelentkezését követően alakul ki. A fogadó szervezetek megszervezése néhol kudarccal is jár. Például hiába sikerült egy északi negyed általános iskolájában korrepetálást szervezni, ha a diákok nem jelentkeztek oda. Kemény munka az előítéletek lebontása. Némely esetben az iskola erőfeszítései ellenére a szülők nem engedik gyermekeiket egyes tevékenységeket végezni, mert azt gondolják, hogy veszélyt jelent gyermekeik számára. Volt olyan szervezet, amely heti rendszerességű tevékenységeket ajánlott, ami az utazással együtt nagy terhet jelentett a diákoknak, idén viszont sikerült úgy megegyezni ezzel a szervezettel, hogy inkább egyhetes turnusokban, a szünidők alatt fogadják a diákokat. Ez találkozott a diákok lehetőségeivel, így zökkenőmentesen tudnak idén diákokat fogadni.

A fórumot követő hétvége végéig kell döntenie a diáknak, hogy mit választ; a fórum ebben az évben szerdán volt, és vasárnapig kellett elküldeni a motivációs levelet. A koordinátor a füzetben mindig kevesebb helyet hirdet meg, mint amennyi a diákok lehetséges létszáma, viszont tudja, hogy egy-egy fogadó hely a leírtakhoz képest még hány diákot tud fogadni. Egy Excel táblázatban regisztrálja a jelentkezéseket. Ez tartalmazza a diák három választott tevékenységét, személyes adatait (születési idő, e-mail cím, mobilszám), illetve jelentkezése időpontját. A diákok adatait az iskolatitkár bocsátja a koordinátor rendelkezésére év elején, ezért ha hiányzik a jelentkezőnek valamilyen adata, azt a koordinátor könnyen tudja pótolni, illetve a nem jelentkező diákkal is fel tudja venni

a kapcsolatot. A születési idő fontos, mert egyes tevékenységek életkorhoz kötöttek, pl. a kórházi szolgálat csak 16 éves kortól végezhető. Tehát amikor a koordinátor elbírálja a jelentkezéseket, ezt is figyelembe kell, hogy vegye. A jelentkezés beérkezési időpontja is meghatározó, amivel a pontosságra nevelik a diákokat. A beérkezés sorrendjében bírálják el a jelentkezéseket. A motiváció is fontos elem: a koordinátor igyekszik a diákokat új tevékenységek irányába orientálni. Van, aki csak a már meglévő szabadidős tevékenységét (pl. cserkészet) szeretné elszámoltatni. Ilyenkor van szükség a koordinátor meggyőző erejére, hogy mást is végezzen a diák, és ilyenkor segítség a fogadóintézményi létszámok rugalmassága, mert néhány fő erejéig tud még küldeni olyan szervezetekhez is diákokat, amelyekben látszólag már betelt a létszám. Tehát a koordinátor mozgásterét növeli, hogy a meghirdetett és a valóban lehetséges fogadó létszám között van egy sáv, amit ki lehet használni a jelentkezések elbírálásakor. Néhány diák két-három tevékenységet is vállal, a koordinátor ezt is számon tartja. Ha valaki három különböző tevékenységre is jelentkezik, az jelzés lehet arról, hogy a diák nem érzi magát a helyén. Ilyenkor a koordinátor jelzi ezt az osztályfőnökének. A túlzott aktivitás hátterében tanulmányi vagy családi problémák szoktak állni. Ha csak a harmadik helyen megjelölt tevékenységet, helyszínt tudja a diáknak felajánlani, akkor az érintett diákkal a koordinátor személyesen beszél.

A diákok 10%-a egyéni úton akarja a PAS-t teljesíteni, amire a korábbi években lehetőség is volt. A tapasztalat az, hogy egyrészt azok a diákok keresnek egyéni lehetőséget, akik nagyon motiváltak valamilyen tevékenység iránt. Volt rá példa, hogy egy szervátültetés kapcsán családirag érintett diák olyan területen akart segíteni, amivel az adott szakterületen kifejezhette háláját a családtag megmentéséért. A legtöbb esetben viszont azok a diákok szeretnének az iskola szervezésén kívül kerülni, akik nem motiváltak a teljesítésre, és szeretnék a tevékenységet megúszni. Lehet, hogy nem is tudatosan, de sok esetben kitalálnak valamilyen lehetséges tevékenységet, amelynek nincs valós alapja, s ezért nem is tud a későbbiekben megvalósulni. Ilyen esetben a koordinátor arra törekszik, hogy a diák vállaljon egy iskolai szervezés keretében megvalósítható tevékenységet, és ha azon felül egyénileg tud tevékenységet szervezni magának, azt külön támogatja. A felkészítés, a reflexió megszervezése az egyéni tevékenységek esetén külön terhet jelent a koordinátor-nak, ezért a következő évben már nem akarnak lehetőséget adni az egyéni utakra, mert az iskolavezetés összességében kontraproduktívnak tartja az egyéni PAS lehetőségét, még

akkor is, ha néhány diák számára ez személyes kibontakozást is jelenthet. Ezen esetekben a koordinátor egyéni elbírálásban részesíthet diákokat, ha a végzendő tevékenység megalapozott. Minden évben van egy-két diák, aki nem vehető rá arra, hogy tevékenykedjen, és tudomásul veszi, hogy a trimeszter értékelése ezt tartalmazni fogja.

Megállapodás

A jelentkezés véglegesítése az elbírálást követően egy hivatalos jelentkezési lapon történik. A jelentkezési lap egyben egy háromoldalú megállapodás az iskola, a diák (vagy törvényes képviselője) és a fogadó szervezet között.

A kórház esetén bonyolultabb a jelentkezés, mert a tevékenységhez fényképes igazolvány és a diák háziorvosától egészségügyi igazolás is szükséges.

Cselekvés terepen

Felkészülés

A jelentkezést követően a koordinátor véglegesíti a tevékenységekhez kapcsolódó tanulói csoportokat. Az így kialakult csoportok listáját az iskola első emeleti folyosójának faliújságján hirdetik ki, fogadó intézményenként, a csoportok vezetőinek neveivel (referensek) és a csoport tagjainak listájával. A referensek az első találkozás időpontját e-mailben, SMS-ben vagy a faliújságon jelzik a diákoknak, ezt figyelniük kell, és reagálni, hogy megkapták a találkozás időpontját. Az első találkozón még az iskolában megismerik a vezetőt (aki szülő vagy az iskola tanára, esetleg öregdiák) és társaikat, akikkel együtt tevékenykednek. Bemutatkoznak a fogadó intézmény kapcsolattartójának, aki bemutatja a tevékenység helyszínét, a konkrét feladatot, a szükséges eszközök helyét, és közösen megbeszéli a következő alkalom időpontját, ami már a fogadóintézménynél kerül lebonyolításra. Az iskolai beosztás és egyéb tevékenységeik figyelembevételével egyeztetik a tevékenységek időpontjait. Az első találkozóra kell a diákoknak elhozniuk a jelentkezési lapjukat, már saját és szüleik aláírásával. Minden osztályfőnök megkapja diákjai tevékenységi listáját.

A második találkozó már a terepen, a tevékenységek közvetlen megismerésével, az azokba való bevezetéssel történik.

Tevékenységi lehetőségek (az idei tájékoztató füzet alapján)

A diákok a választott tevékenységtől függően egy tanév alatt 20–30 órát teljesítenek. A kísérés a referensek feladata, akik beszélgetnek a diákokkal, illetve értékelik őket a trimeszterek végén. A 21 különböző tevékenységet a következő 6 kategóriába sorolták:

- Találkozás, animáció;
- Személyes kísérés, segítség időseknek;
- Hátrányos helyzetűek támogatása;
- Tevékenységek gyerekekkel;
- Korrepetálás;
- Személyre szabott egyéni tevékenységek.

A magyar közösségi szolgálat 8 területe közül itt a szociális és az oktatási terület hangsúlyos, illetve a kultúra és az egészségügy jelenik meg. A megszervezett aktivitások közös eleme, hogy közvetlen személyes segítségre ad lehetőséget, ami a közösségi szolgálati tevékenységek közül a leghatékonyabb tevékenységfajta. Ugyanakkor túlnyomórészt nem tesz lehetővé rendszeres tömeges megmozdulásokat, akcióprogramokat, csak kivételes esetekben. A tevékenységek különböző időkereteket ölelnek fel, főként rendszeresen ismétlődő segítő tevékenységeket szerveznek. Van olyan tevékenység, amely egy rendezvény megszervezése projekt keretében annak megtervezésétől megvalósításáig tart, van olyan, amely hétfégi elfoglaltságot jelent, és van olyan, amely rendszeres hétköznapi elfoglaltságot. A koordinátor hangsúlyozta a rendszer rugalmasságát, illetve azt, hogy fontos építőelem a koordinátor és a fogadó intézmény koordinátora közötti bizalom. Van olyan tevékenység, pl. a mentőszolgálat őrzésében való részvétel, amely azért nem tud megvalósulni évek óta, mert nincs olyan koordinátor a fogadó oldalon, akivel bizalmi viszonyt lehetne kiépíteni, és az iskola rá merné bízni diákjait, hiába lenne maga a tevékenység nagyon hasznos. A tevékenységek kapcsán nincsenek olyan megkötések, amelyek

pontos időkorlátot szabnának annak, hogy egy alkalommal hány órát teljesíthetnek a diákok. Így számos variációja van a tevékenységeknek, az egy-két órás rendszeres tevékenységektől az egy-két napos intenzív élményekig.



Közös sportolás mozgássérültekkel a tavalyi évben

Etikai keretek

A felkészülés fontos eleme az etikai keretekre való figyelem felhívása. Ezek a keretek egyrészt az iskola által megszabott keretek. A tájékoztató füzetben találkoznak a diákok ezekkel a leírásokkal, de személyes felkészülésüknek is része a feladatok kapcsán ezek megbeszélése. Az alábbiak a tájékoztató füzetből idézett részletek:

Tanácsok: „Minél előbb keresd a kapcsolatot a személlyel, akinek segíteni fogsz! Tisztelettel fordulj felé, hallgasd meg, tekinteted is ezt tükrözze, lenézés nélkül mosolyogj rá; ez segítheti a kapcsolat kialakítását. A gesztusok nagyon fontosak, fogd meg a kezét az idős embernek, takard be stb. Lényeges, hogy előítélet nélkül fordulj az emberekhez. Ha bármilyen nehézséggel találkozol a fogadó szervezettel kapcsolatosan vagy konkrét személy kapcsán, azonnal jelezd a referensednek. Ne hagyd, hogy a feszültség növekedjen, azonnal jelezd a nehézséget.”

Szabályok: „Alkalmazkodnod kell a megbeszélt időbeosztáshoz. Ahova te elköteleződél, ott számítanak rád, hiányod nehézséget jelent azoknak, akik rád szorulnak. Ha valamilyen előre nem látható és valós okból mégsem tudsz jelen lenni, jelezd azt előre a referensnek és a fogadó szervezetnek egyaránt. A tanév elfoglaltságai nem befolyásolhatják vállalásaidat, ennek megszervezése a te feladatod.

Figyelj arra, hogy olyan környezetbe is kerülhetsz, ahol nem evidens az i-pad használata, nem szoktak extra márkás ruhákat hordani, kihívó lehet meztelen karod, dekoltázsod, fülbevalód, telefonod stb. Legyél diszkrét a saját biztonságod érdekében! Ne rágózzál, ne tegyél megjegyzéseket másokra, ne kiabálj! Ez evidens, és te is tudod.”

A tapasztalatok elemzése és feldolgozása

Azonnali visszajelzés

A tevékenységek végzése során a referensek kérdezhetik igény és lehetőségek szerint a diákokat élményeikről, ahogy tevékenységtől függően a fogadó szervezet munkatársai is így tesznek. Arról beszélgetnek, hogy milyen tapasztalataik voltak, milyen tanulságai vannak egy kis idő elteltével a végzett feladatoknak szervezés, hasznosság és emberi szempontból. A tevékenység háromfázisú menete a kiosztott füzetben is olvasható, így a diákok előre tudják, hogy szervezett keretek között erre is sor fog kerülni. A *Blouses Roses* munkatársai elmesélték, hogy a kórházi szolgálatnál szükséges az azonnali visszajelzések feldolgozása is. A rákos gyerekekkel kapcsolatosan a helyszínen is felmerülnek olyan kérdések, amelyek igénylik az azonnali megbeszélést. Így, bár a harmadik alkalomtól a diákok párosával, önállóan mennek a tevékenység teljesítésére egy-egy osztályra és emeletre, mégis, a felnőtt önkéntesek is jelen vannak, hogy be tudjanak lépni facilitátorként a szituációba, ha szükség van rá. Ugyanígy a hajófelújítás az „Öregkikötőben” is csak folyamatos instrukciók és visszajelzések mellett működhet, miként a tevékenység szervezője ezt elmesélte a vele készült interjúban. Az alkalmakat a referens határozza meg SMS, e-mail vagy faliújság segítségével. A részvétel itt szintén kötelező, és részét képezi az év mindhárom trimeszterére vonatkozó értékelésnek.

Az első felkészítő találkozó alkalmával a diákok kapnak egy egyoldalas lapot is a következő kérdésekkel:

- Mit várok a PAS-tól?
- Vannak-e félelmeim, előérzetem; ha igen, milyen félelmeim vannak előzetesen?
- Mi az, ami lelkesít és mozgásba hoz?

A leírt válaszokat a koordinátor gyűjti össze és bizalmasan kezeli. A diákok a reflexiót segítő a tevékenység befejezését követően a második reflexió alkalomkor kapják ezeket a lapokat vissza és reflektálnak az azóta bennük bekövetkezett változásokra.

Mérleg készítése

A tevékenységek kapcsán a reflexióra külön-külön, szervezett formában, a referensek vezetésével januárban és áprilisban kerül sor (a diákok számára kötelező módon), illetve a második reflexiót a referens, tevékenységtől függően, a tevékenységek befejezésével is összekapcsolhatja. Ennek egyik lehetséges formája az iskolában a pozitív és negatív tapasztalatok összegyűjtése; ez csoportos formában valósítható meg, ahol a diákok felírják egy papírra a pozitív, és egy másik papírra a negatív tapasztalataikat. A kettő összegzésével egy táblán megjeleníthető a kétféle tapasztalat. A reflexió megszervezése nem jelent nagy feladatot, mert 10–16 fő a maximális létszám egy-egy fogadó szervezetnél, tehát egy pedagógus vezetésével a felosztálynyi diák hatékonyan fel tudja dolgozni tapasztalatait. Sok esetben a reflexióban a fogadó szervezet szakemberei, önkéntesei is részt vesznek, akik konkrétan is tudnak reagálni a felvetett nehézségekre, tapasztalatokra. A referens döntésén múlik, hogy egyedül szervezi meg a tapasztalatok feldolgozását vagy a fogadó szervezet szakembereivel közösen. Csak akkor érdemes az iskolán kívüli felelősöket bevonni, ha bizalmi viszony alakult ki a diákok és a felelős között. Más esetben csak nehezítik és gátolják jelenlétükkel a folyamatot.

A személyes fejlődés átgondolása

A következő reflexiófajta a személyes célokra fókuszál és a kitűzött kezdeti elvárásokra reflektál. Ezt a tevékenység kezdetén kiosztott kérdőív kérdései alapján teszi. Ennek a

reflexiótípusnak van egy önálló része, amit a diákok végeznek el: egyedül nyitják fel a borítékot és gondolják át, hogy miként valósult meg egyéni céljuk, beigazolódtak vagy sem félelmeik. A második rész csoportos, amikor megosztják társaikkal a saját személyes fejlődésükre vonatkozó tapasztalatokat. Fontos, hogy a pedagógus a folyamatban csak facilitátorként van jelen, nem értékelheti a diákok teljesítményét, csak az oldott légkör megteremtésében tud segíteni. A megszólalások lehetőségének biztosítása lehet elsődleges feladata a referensnek, de nem szabad erőltetni a megszólalást, ez a diákok igényeinek függvényében történik. A közös értékelés a következő kérdésköröket járja körül az első alkalommal:

- Hányszor végezted a tevékenységet eddig?
- Mi volt az első benyomásod a fogadó szervezetről?
- Milyen találkozásod volt a többi segítővel vagy a segítettekkel?
- Mi volt nehéz a tevékenység végzésében?
- Mi okozott örömet a tevékenység végzése során?
- Mi volt számodra meglepő?
- Mit őrzöl meg az eddigi élményeidből a továbbiakra?
- Mit jelent számodra egy szóval összefoglalva: „időt szánni valamire”?

A második, befejező feldolgozó alkalommal:

- Milyen észrevételeid lennének távolabbról szemlélve az egész tevékenységet:
 1. a fogadó szervezet vonatkozásában (tevékenységek, munkatársak stb.);
 2. a segítettek vonatkozásában.
 3. Mivel gazdagított téged vagy milyen nehézséget jelentett általánosságban?
 4. Mit tehetnél saját életedben (személyes, leendő foglalkozás, család), hogy ne múljon el nyomtalanul, hanem hasznosuljon ez a tapasztalat?
 5. Mit jelent számodra egy szóval összefoglalva: „elköteleződés”?

Újragondolás

A másik lehetőség a történések felidézésén keresztül eljutni a személyiség „rezdüléséig”, belső történéiséig. Ebben a reflexiótípusban a diákok először néhány konkrét példán keresztül felidézik, hogy milyen élményeik voltak a PAS teljesítése közben. Majd egy máso-

dik fázisban arra reflektálnak kiscsoportban vagy párosával, hogy a felidézett események mit idéztek elő bennük, milyen szemléletbeli változásokat érnek tetten önmagukban.

Természetesen ezek a fajták keveredhetnek, és nem szükséges, hogy tisztán csak az egyik vagy másik valósuljon meg. A csoportos reflexió mindig önállóan, területenként történik meg. Lényegi eleme, hogy a tanulók egymás beszámolóit hallva is formálják saját attitűdjüket, szemléletüket. A többiek korosztályos véleménye, benyomása nagyon fontos a kamaszkorban, ez lendíthet azok motivációján, akik alapvetően nem tudnak azonosulni a feladattal. Hallva és látva társaik reflexióját, bátorítást nyerhetnek, hogy folytassák tevékenységüket, és érzékelhetik annak helyes irányát. A reflexió annak is próbája, hogy mennyire sikerült a tevékenységet hatékonyan, szakmailag magas színvonalon megszervezni, ezért a referens számára is van mindig olyan része, ami a következő évben segíti a tevékenység továbbgondolását, egyes részletek kijavítását. Fontos minden diák részvétele, hiszen mindenki hozzá tud tenni a teljes összképhez.

Értékelés

A szülők évente három alkalommal, minden trimeszter végén visszajelzést kapnak gyermekeik előmeneteléről a *bulletin* nevű értesítő segítségével; ez a magyar félévi bizonyítványnak megfeleltethető hivatalos dokumentum, amit a továbbtanulás során csatolni kell a jelentkezéshez. Ez minden tantárggyal kapcsolatban tartalmaz néhány szavas értékelést a diák előmenetelére vonatkozóan. A PAS esetében az értékelést a koordinátor fogalmazza meg és írja be elektronikusan a *bulletin*be, a referensek előzetes ajánlásai, javaslatai alapján. Az első trimeszter értékelése inkább csak a jelentkezés gördülékenységére vonatkozik, illetve tartalmazza a választott területet vagy területeket, ahol a diák tevékenységeit elkezdte. A második és harmadik értékelés már a tevékenységhez való hozzáállásról is szól, pl. „a csoport motorja volt”, „hatékony”, „motivált”, „jelen volt”. Amennyiben nem volt motivált a diák, akkor ezt tartalmazza az egymondatos értékelés, vagy azt is, hogy a tevékenységben nem vett részt. Az értékelést az osztályfőnök és a tanulmányi igazgató egymondatos, a további tanulmányokra vonatkozó javaslata zárja. Ez a dokumentum alkalmas arra is, hogy amennyiben a diák nem szembesült a tevékenység során azzal, hogy a hozzáállása mennyire volt elfogadható, ennek kapcsán kénytelen erről tudomást venni.

Az év végi seregszemle, programzárás

Az utolsó tanítási napok egyikén valósul meg a diákok közösség előtti beszámolója. Ennek célja, hogy a diákok maguk vonják meg tevékenységük mérlegét a nyilvánosság előtt. Ez alkalmat ad az önálló mérlegkészítésre, illetve a következő évfolyamok érzékenyítésére, hiszen a diákok, hallgatva a beszámolókat, ismereteket szerezhetnek a tevékenységek típusaira vonatkozóan, elkezdhetnek azon gondolkodni, hogy mit válasszanak majd. Ez a találkozás arra is alkalom lehet, hogy a fogadó intézmények számára visszajelzés legyen, illetve ennek keretében a fogadó intézmények is tudnak a diákoknak visszajelezni a tevékenység hatékonyságára vonatkozóan. Ez a fajta közös reflexió az év vége szoros programja és zsúfoltsága miatt nem mindig ugyanolyan hatékonyságú, de a koordinátor törekszik arra, hogy a PAS intézményi szinten is méltó lezárására kerüljön sor, illetve a diákokban a tevékenység fontosságának tudatát erősítheti egy ilyen ünnepélyes seregszemle, ahol mindenki megszólal a tevékenységet végzők közül. Mivel a legnagyobb nehézség a PAS végzésével kapcsolatban, hogy a családok támogatását elnyerje, a tanulóknak ne a szülők ellenére kelljen végezni a tevékenységeket, a társadalmi érzékenyítési folyamatban a lezárás is fontos szerepet tölthet be, hiszen a családok sok esetben elsősorban azt tekintik fontosnak, ami intézményi szinten is megjelenik, nem csak a bulletin egyéni értékelési szintjén.

A diákok és a PAS

Az összkép nagyon változatos. A PAS a diákok számára alapvetően kötelezettséggént jelenik meg, és mivel az iskola nagyon színes tevékenységeket szervez iskolán kívül, ezért ez csak egy a programok sokaságában. Az iskola nem gyűjti a programra vonatkozó diákvisszajelzéseket, illetve ezek nem jelennek meg sem a dokumentáció, sem az iskolai élet szintjén. Személyesen találkozni csak „válogatott” diákokkal sikerült, akik pozitívan nyilatkoztak a programról, illetve nehézségként csak a PAS elfoglaltságaik közé való beillesztését jelölték meg. Az egyik öregdiák külön megemlítette, hogy számára nem is a pályaorientáció szempontjából volt fontos a tevékenység, bár orvosi egyetemre jár, és kórházi szolgálatot teljesített, de bevallása szerint előbb készült orvosnak, minthogy

a tevékenységben részt vett volna. Az ő beszámolója szerint azért fontos egy ilyen tevékenység, mert amikor kamaszkorban a diák saját nehézségeivel van elfoglalva, túldimenzionálja egyéni problémáit; amikor azonban szembesül más emberek nehézségeivel, hirtelen egész más kontextusba, megvilágításba kerülnek saját problémái. Őt emberileg formálta, hogy rákos beteg fiatalokkal találkozhatott és újraértelmezhetette a rá váró nehézségeket a kortárs beteg gyermekek nehézségei tükrében.

A diákok többsége számos különórája között tudja a tevékenységet végezni, illetve sok esetben ezért választják a szünidei teljesítést, mert akkor könnyebben tudnak szabadidőt szánni erre a tevékenységre. Valójában egy önálló kérdőíves kutatás tudná igazán feltárni a diákok programhoz való hozzáállását.

Ugyanakkor a visszajelzések nagyon jók például a hajléktalanoknak történő ételosztás kapcsán, mert a diákok feltöltődnek élményekkel, örülnek a pozitív visszajelzéseknek, hogy értékelték segítségüket. A fogadó szervezet pedig elégedett, mert a diákok olyan spontán érzelmkifejezésre képesek, ami a felnőttek részéről kevésbé jellemző, és valódi találkozásélményt ad, változatosságot jelent az ellátottak számára. Eredménynek tekinthető, hogy a diákok egy része a tevékenység befejeztével már önkéntesként folytatja a szolgálatot, akár barátait is hívja oda, ahol korábban tevékenykedett. A 150 fős évfolyamból mindig van egy-két diák, akit nem lehet rávenni semmilyen tevékenységre sem, és az elmarasztaló értékelés sem érdekli; ezen nem lehet változtatni, csak sajnálni lehet őket, hogy kimaradnak ebből a személyiséget formáló élményből.

A fogadó intézmények és a PAS

Az iskolán kívüli tevékenységet biztosító 15 fogadó intézményből 3 képviselőivel sikerült találkozni. A találkozásokra vagy az iskolában került sor (amikor éppen a diákok számára tartottak felkészítést, utána lehetőség volt az interjúkészítésre), illetve egy esetben a fogadó intézmény meglátogatása adott lehetőséget a párbeszédre. Minden esetben az elismerés hangján beszéltek a diákokról. A kórházi szolgálat önkéntes koordinátorai jelezték (Blouses Roses), hogy fontos lenne az iskola és a civil szervezet közös, összehangolt fellépése annak érdekében, hogy a diákok be-

tartsák az órarendet, és ne akarjanak a megjelölt 17 óra előtt távozni a tevékenység helyszínéről, mert ez problémát jelentett az elmúlt évben a tevékenység biztosítása tekintetében. A kórházi szolgálat esetén a diákok révén sikerült önálló tevékenységként, szombati napon biztosítani, hogy a gyerekek játszhassanak a kórház minden osztályán, ami nagyon fontos eleme lehet a gyógyulásnak, illetve az ellátottak szolgáltatási színvonalát emeli. A szakemberek arról számoltak be, hogy fontos a diákok és az ellátottak közötti érzelmi kapcsolat kialakulásának megakadályozása. Egyrészt azért, hogy az ellátott gyerekek helyzetét ne nehezítse egy olyan érzelmi ragaszkodás, ami nem lehet tartós, hiszen a diákok csak egy éven át végzik a tevékenységet, míg az ellátás akár hosszabban is elhúzódhat. Ugyanakkor erre a tanulók védelmében is szükség van, hogy a kórházból kilépve minden diák le tudja tenni az ott felvett emberi nehézségek, sorsok terheit. Szabály, hogyha azt tapasztalják a szakmai koordinátorok, hogy ez nehézséget jelent, akkor első lépésként a következő héten más gyerekekhez osztják be a tanulókat, illetve ha ez alapvető probléma, akkor a tevékenység felfüggesztése jelent megoldást.



A tavalyi kórházi szolgálatot végző Lycée de Provence diákjai a Blouses Roses-nál

A betelepülők integrációs programja

A megismert tevékenységek közül a legizgalmasabb talán egy – elsősorban muzulmán betelepültek lakta negyedben történő – kisiskolás-korrepetálás volt (Massabielle).⁶ A Malpassé negyed 16 ezer lakójából – a 2006-os felmérések szerint – 40% 25 évesnél fiatalabb, 39,5% munkanélküli, és 18% a szegénységi küszöb alatt él. Az itt élők számára a mindennapok nem nyújtanak valós perspektívákat a jövő tekintetében.



A kétemeletes épület minden szintjén tanulószobák vannak

A Massabielle jelmondata: „Jól játszani épp olyan fontos, mint jól dolgozni!” 2001 óta hálózatuk a muzulmán általános iskolás diákokat segíti, akik a helyi állami intézményekbe járnak, de szüleik nem tudják őket korrepetálni nyelvi ismeretek és kompetenciák hiányában. Nekik biztosítanak szabadidős és tanulmányi segítséget, mégpedig úgy, hogy különböző iskolákból érkező gimnazisták rendszeresen a családokban korrepetálják őket és játszanak velük szervezett keretek között. A kétheti vagy igény szerint heti rendszerességgel hétfőnként megvalósuló tevékenység 100 családot érint a kezdetek

⁶Associatoin Massabielle. Letölthető: <https://www.assomassabielle.com/> (Utolsó megtekintés: 2019. február 20).

óta; csak első osztályos diákok közül ötvennel foglalkoznak ebben az évben. Minden diákhoz két gimnazista jár a tanulmányainak fejlesztését elősegítendő, úgy, hogy a két lakótelepen lévő általános iskolába mennek tanítás után a tanulókért, hazakísérve őket otthonukba. A többi napon önkéntes felnőtt vagy egyetemista diákok segítik a szervezet épületében a nagyobb diákok korrepetálását. Minden segítő egy diákot kísér, és segít neki a tanulmányi felkészülésben délutánonként, vasárnap kivételével egész éven át. Minden korrepetálást végző felkészítésben részesül, aminek keretében a lehetséges eszközöket és módszertant elsajátítja. Alapelvük, hogy játékosan kell segíteni a tanulóknak. Kapnak információt az adott tanulók adottságairól, a család körülményeiről is, hogy személyre szabottan tudjanak a gyerekekkel foglalkozni. A 4 éve épült épület évfolyamonként berendezett tanulószobái mindennap nyitva állnak az általános iskolás és középiskolás tanulók előtt, akik előírt rendszerességgel jönnek, minimum 2-3 alkalommal hetente. Mára, az elmúlt 14 év eredményeként, a közoktatás minden évfolyamára jut a felkészítésben segítséget igénylő diák. Eleinte csak általános iskolások voltak jelen, a program velük kezdődött. Lényeges eleme a programnak a szülők támogató hozzáállása. A kapcsolatfelvételt követően a családok hozzájárulásával kezdődik a programban való részvétel, ami egy tanévre szól. A szülők vállalják, hogy az egy- vagy kétórás korrepetálást követően hazaviszik a korrepetitort, ami nélkül nem működhetne a rendszer, mert nagyon rossz a közlekedés a negyedek között, illetve egyeztetik, hogy fiú vagy lány korrepetitort szeretne a család; ez lényegi elem a muzulmán családoknál, ezért a családok választását figyelembe veszik. A szülők olyan szerződést kötnek a szervezettel, amely tartalmazza Isten, a felnőttek, önmagunk, a másik és az anyagi eszközök tiszteletben tartását; ezt a gyerekek is aláírják, ami megteremti a szükséges kereteket. Eleinte a szervezet kereste meg a családokat, mára már a családok jönnek a házba segítséget kérni. Minden család számára a tanulmányok jelentik a következő generáció kitörési lehetőségét, ezért felismerik a korrepetálás jelentőségét. Az igazi hozadéka a programnak az előítéletek megszűnése. Most jutnak el oda, hogy már lassan az első évfolyamos diákok kerülnek olyan korba, hogy ha van rá módjuk, önkéntesként visszatérjenek segíteni a házba, ahol korábban éveken át segítséget kaptak. A támogatottak nagy többsége mára már egyetemista, elhagyta a negyedet, és máshol lakik már Marseille-ben.

Szabadidős kirándulásokat, kulturális programokat is szerveznek a gyerekeknek a korrepetáláson kívül, illetve vasárnaponként lehetőségük van a családoknak arra, hogy egy családi étkezést eltölthessenek a házban. Sok családnak ez nagy segítség, mert nem férnek el a saját lakásukban, nagy létszámuk miatt nem tudnak együtt étkezni egyszerre. A szabadidős tevékenységek: táncok, pétanque stb. a szülők számára is lehetőséget jelentenek, amivel sokan élnek.



Massabielle jelmondatát jól illusztrálja az ottlétünkör készülő kosárlabdapálya

A szervezet létesítményeit az osztálytermektől a szabadidős elfoglaltságot segítő foci pályáig közadományokból alakították ki. A helyi önkormányzat is felismerte, sok adományozó szervezeten és magánszemélyen kívül, hogy milyen integrációs ereje, jelentősége van ennek a tevékenységnek. Egyedül az állami iskolák nem nézik jó szemmel a korrepetálást, mert benne egyfajta kritikáját látják oktatási munkájuknak, és nem partnert feltételeznek a szervezetben.⁷ A szervezet számos egyházi iskolás diákot fogad korrepetálási tevékenységre, ezek közül csak egy a Lycée de Provence. Viszont külön segítséget

⁷ Lásd részletesebben La maison Bernadette. Letölthető: <https://www.assomassabielle.com/maison-bernadette> (Utolsó megtekintés: 2019. február 20.)

jelentett számukra, hogy az iskola adománygyűjtő futást rendezett a szervezet támogatására. Ennek keretében a diákok hozzátartozóikat beszélhették rá arra, hogy a lefutott kilométerek után felajánlott összegeket fizessenek be; az összegyűjtött több ezer eurót egy összegben átadták a szervezetnek.

Összességében elmondható, hogy a marseille-i állami intézmények számára is célszerű lenne a fenti társadalmi integrációt, szocializációt, kohéziót elősegítő program bevezetése, ami hiánypótló jellegével osztársadalmi célokat szolgálhatna növelve a toleranciát a különböző etnikumok, vallási csoportok, társadalmi rétegek tagjai között.

SÁROSI TÜNDE

KEREKASZTAL-BESZÉLGETÉS AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLATRÓL

A kerekasztal-beszélgetést 2018. május 31-én tartottuk az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben az *Iskolai Közösségi Szolgálat (IKSZ) múltja, jelene és jövője* címmel. A beszélgetést Sárosi Tünde, az EKE Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója vezette. Az eszmecserén Bodó Márton, az EKE OFI tudományos munkatársa, Gáborné Haáz Andrea, az Új Európa Alapítvány ügyvezető igazgatója, Gloviczki Zoltán, az Oktatási Hivatal elnöke, Horváth Péter Zsolt, a Magyar Vöröskereszt budapesti igazgatóhelyettese, Matolcsi Zsuzsa pedagógiai szakértő, a Demokratikus Ifjúsági Alapítvány (DIA) volt munkatársa és Velkey Balázs, a Fényi Gyula Gimnázium igazgatóhelyettese vett részt. Az alább közölt szöveg a beszélgetés szerkesztett változata.

AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT MÚLTJA

Sárosi Tünde (a továbbiakban ST): Az IKSZ-et 2011-ben vezették be Magyarországon, kötelezve minden nappali tagozaton tanuló középiskolást, hogy az érettségi vizsga megkezdésének feltételeként 50 óra szolgálatot teljesítsen. Magyarországon mindaddig ilyen

jellegű kötelezettség nem volt. Mi indokolta a bevezetés szükségességét? Milyen pedagógiai célok fogalmazódtak meg? Készítettek-e hatásvizsgálatot annak érdekében, hogy felmérjék az IKSZ iránti nyitottságot? Miként látják a jogszabály bevezetésének folyamatát és a bevezetés visszhangjait?

Gloviczki Zoltán (a továbbiakban GZ): Furcsa a kérdés, hogy mi indokolta a bevezetés szükségességét, mert ilyen akut szempont nem volt. A lehetőségen már korábban elkezdtünk gondolkodni. 2009-ben fogalmazta meg először a 2010-es kormányalakításra és oktatáspolitikára¹ előkészülő kerekasztal-beszélgetésen egy fiatalember, Bodó Márton, hogy érdemes lenne kötelezően bevezetni ilyen fajta programot. A közösségi szolgálat akkor szürreális gondolatnak tűnt. Máig is látjuk a dolog szürrealitását. Más szempontból viszont szükséges, mert egy olyan pedagógiai, emberi aspektust jelenít meg, ami abban a paradigmaváltásban, ahol a közoktatásból a köznevelés fogalma felé mozdultunk – ami korántsem egyszerű szóválasztási alternatíva, hanem egy nagyon komoly tartalmi törekvés –, ott ez egy fontos elem lett. Nem teljesen igaz, hogy ennek ne lettek volna előzményei, hiszen nemcsak a jezsuita gimnáziumokból ismertük ezt a kezdeményezést. Már a bevezetést megelőzően elképesztően sok jó gyakorlat volt Magyarországon is, és nagy erőt fektettünk abba, hogy körbejárjuk a nemzetközi előzményeket és tapasztalatokat, majd mindezek alapján mérlegeljük a bevezetés kockázatait. A 2011-es új köznevelési törvénynek a viszonylag új alkotórészei közül azt hiszem, ez volt a legjobban körbejárt, megvizsgált és bizonyos értelemben elfogadott eleme. A bevezetés az ötlet elfogadottságára tudott támaszkodni. Olyan típusú hatásvizsgálatot konkrétan, hogy erre mekkora a nyitottság, nem végeztünk, de egy európai uniós projekt keretében elég komoly tapasztalatokra tettünk szert a fogadókészséggel kapcsolatban. Volt egy pilot szakasz a bevezetéssel párhuzamosan, így sok helyen kipróbálták, és nagyon pozitív visszhangok születtek. Nyilvánvaló volt az első pillanattól, hogy a bevezetés jogi fordulópontja és alfája a közösségi szolgálat kötelezősége vagy önkéntes volta. A lehetséges negatív visszhangok köréről sokat mond, hogy a szakma és a társadalom kritikája elég hamar leszűkül: milyen vicces az, hogy „az önkéntesség kötelező”, ami egy abszolút mondvacsínált paradoxon. Vagyis igazából nem volt ezzel kapcsolatban nagy ellenállás.

¹Lásd még BODÓ Márton: Gondolatok az értékelvű érettségi vizsgáról. *Mester és tanítvány*. 25. szám.

Kérdőjelek voltak, amelyek aztán valós kérdőjelekké váltak, hogy hogyan is lehet ezt megvalósítani, de valójában az elv, hogy a kezdeményezés fontos, és jót lehet belőle kihozni – ez nem volt vita tárgya.

ST: A miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium már az IKSZ bevezetése előtt 10 évvel elindított egy ilyen jellegű programot. Mik voltak az IKSZ-et megelőző „Szeretetszolgálat” nevű program elsődleges céljai? Milyen mintákra támaszkodott a program? Mennyire tudott megmaradni az IKSZ mellett a Szeretetszolgálat programja?

Velkey Balázs (a továbbiakban VB): Az első, amit szeretnék kiemelni, hogy fontos volt számunkra, iskolai programunk ne mintaként, hanem jó gyakorlatként jelenjen meg. Most is azt hangsúlyozzuk, hogy szeretetszolgálati programunkból fontos leszűrni azokat az elemeket, amelyeket érdemes a helyi viszonyokra adaptálni és ezek segítségével létrehozni egy saját, az adott közösségnek szóló programot. A Szeretetszolgálat megszületése iskolánk akkori igazgatójának, *Forrai Tamás* jezsuita atyának köszönhető, én az iskolánkban lévő keretek kialakításában vettem részt nagyon nagy örömmel. Természetesen vannak nehézségek, de inkább az örömöket emelném ki, mert egy ilyen szociális gondoskodásról szóló feladatvállalásnál nagyon sok öröm van; de nagyon sok lelkiismeret-furdalás is. Visszatérve a kérdésre: 2002-ben, amikor az iskolánk első évfolyama végzett a nyolc évfolyamos gimnáziumban, az iskola igazgatója és közvetlen munkatársai elemezték addigi eredményeinket, tetteinket. Megállapították, hogy számos tantárgyi, lelki és közösségi programot indítottunk, ahol a diákok fejlődni tudtak. De a jezsuita küldetésnyilatkozat a „*másokért élő ember*” ideálját fogalmazza meg, így azt éreztük, hogy hiányzik egy pillér az iskola életéből: a szociális gondoskodásra való nevelés. Tudjuk, hogy a szociális készségek elsősorban otthoni környezetben alakíthatók, de hittük és hisszük azt, hogy iskolai keretek között is fejleszthetők. Ezért döntött úgy az iskola vezetése, hogy indítsunk egy olyan programot, ahol a „*másokért élő ember*”-t jellemző tulajdonságokat erősíthetjük. Így szerveztük meg a szeretetszolgálatot. Célunk elsősorban a személyiségfejlesztés volt a közösségi szolgálaton keresztül. Célként fogalmaztuk meg, hogy a diákok tapasztalják meg az adás örömét, az elfogadás képességét. Emellett

2010. február. Főszerk.: Hoffmann Rózsa. 63. o. Hoffmann Rózsa 2010 júniusától 2013 februárjáig az Emberi Erőforrások Minisztériumának oktatásért felelős államtitkára volt, ezután a köznevelésért felelős államtitkár 2014-ig. A közösségi szolgálat bevezetése idején ő vezette az oktatásért felelős szakterületet.

nagyon fontos volt az önismeret erősítése, hiszen a szociális gondoskodás során ez igen sok visszajelzést adhat a diákok számára. Természetesen a társadalmi felelősségvállalás és a világgép tágítása is része volt már kezdetekben is a szeretetszolgálatnak. Rész-szemponként kiemelném a kezdetben még nem megfogalmazott elemet: a segítséget, amit diákjaink adnak, a lakótelepen élők számára is nagyon fontos, és ez a diákok motivációját is erősíti.

ST: A MOL Új Európa Alapítvány 2014-ben az Iskolai Közösségi Szolgálat támogatására indította el KÖSZ! Programját. A programra civil és egyházi szervezetek, intézmények pályázhatnak középiskolákkal együttműködésben. Az Alapítvány több más programon keresztül már régebb óta segítette a fiatal tehetségeket. Hogy jött az ötlet, hogy az IKSZ programját is támogassák?

Gáborné Haáz Andrea (a továbbiakban GHA): A MOL Új Európa Alapítvány 2006 óta működik, két fő területet támogatunk: a kiemelkedően tehetséges fiatalokat, illetve a beteg gyerekeket, tehát a gyermek- és ifjúsági korosztály minden szempontból fókuszban volt eddigi tevékenységünkben. Kerestük a lehetőségét annak, hogy milyen más oldalról lehet még megközelíteni ezt a korosztályt. A KÖSZ! Programmal az „átlag” fiatal nevelését és tudatos, felelős felnőtté válását szerettük volna segíteni. A MOL kiemelten fontosnak tartja, hogy a felnőtt társadalomban az önkéntesség és a hozzá kapcsolódó értékek megjelenjenek, és innentől már csak egy lépés volt, hogy azt gondoljuk: a fiatalokat segíteni kell abban, hogy az önkéntességgel és a hozzá kapcsolódó attitűddel megismerkedjenek. Ehhez az iskolai közösségi szolgálat megfelelő „előszobának” tűnt. Nekünk is nagyon fontos, hogy a fiatalok tudatosak legyenek, felelősséget vállaljanak a saját környezetükért, képesek legyenek másokkal közösséget vállalni, másokért tenni. Maximálisan tudtunk azonosulni azzal az értékrenddel, amit az IKSZ képvisel, ezért támogatjuk. Egy adományozó alapítvány számára a támogatás legkézenfekvőbb formája, ha pályázati programot hirdet meg. Azt láttuk, hogy az IKSZ működik, sok helyen jól elindult, de volt nagyon sok iskola, ahol nem bontakozott ki eléggé. Az anyagi forrás mindig plusz motivációt tud jelenteni, mindazonáltal azt is tudjuk, hogy rengeteg olyan IKSZ program van, ami pénz nélkül is jól tud működni. A diákokat kísérő mentorokra nagy szükség volt, az ő munkájukat nem lehetett más forrásból megfizetni, ezért a

pályázatban mi erre is adtunk támogatást. A mi pályázati kiírásunk elsősorban a civil szférának szólt, és abban próbált segítséget nyújtani, hogy több kapacitásuk legyen iskolai közösségi szolgálatot teljesítő diákokat fogadni. Az iskolák felé nem tudtunk nyitni, mert ott a központosított működés nem kedvező a támogató szempontjából. Nekem volt egy személyes plusz motivációm is a program elindításában: amikor középiskolás voltam, akkor még nem volt sem IKSZ, sem szeretetszolgálat, de spontán módon mi is végeztünk hasonló szolgálatot osztálytársaimmal, ami számomra meghatározó élmény volt. Átéltam és megtapasztaltam, hogy milyen sokat ad ez a fiatal személyiségfejlődéséhez. Így nem volt kérdés, hogy a MOL és az Új Európa Alapítvány jó szívvel fel tudta vállalni az IKSZ támogatását.

ST: A Magyar Vöröskereszt az egyik legnagyobb múltra visszatekintő hazai humanitárius szervezet. A Vöröskereszt milyen programja illeszkedett leginkább az IKSZ küldetéséhez a bevezetés előtt? Hogyan fogadta az IKSZ kötelezettségét a szervezet? Mennyire jelentett új feladatot?

Horváth Péter Zsolt (a továbbiakban HPZs): Mi önkéntesekkel dolgozunk, és a jelenlegi vezetők – jómagam is – önkéntesként kezdték a szervezetnél. Számtalan önkéntes programot hívtunk életre, melyekkel jellemzően az iskolai diákságot céloztuk meg, hisz a 2000-es évek előtt a szervezetben leginkább az idősebb generáció tevékenykedett, aki nyugdíjazás után kereste a szabadidő hasznos eltöltésének lehetőségét. Az ezredforduló után jellemzően azok a fiatalok csatlakoztak hozzánk, akiknek még volt szabadidejük, családalapítás előtt álltak, de még nem kerültek a munkaerőpiacra, valamint azok, akiknek a továbbtanulása ezt megengedte, volt szabad kapacitásuk, és a meglévő tudásukat szerették volna elmélyíteni. Az általunk kínált tevékenységek leginkább akkor működnek, ha a fiatal olyan tevékenységet talál, ami alapvetően közel is áll személyiségéhez, távlati elképzeléseihez. Sok elsősegélynyújtásban jártas önkéntesünk érettségi után az egészségügyi szakmát választja; sok adománygyűjtésben, szociális tevékenységben szerepet vállaló pedig szociális szakmát, de nyilván vannak olyan önkénteseink is, akik inkább csak élettapasztalatot szereznek, majd a forprofit szektorban helyezkednek el. Ez kifejezetten fontos: jó élettapasztalat az önkéntesség. Amikor bevezették a közösségi szolgálatot, akkor nekünk már több mint 10 éves volt a bázisiskola programunk, ami

kifejezetten ezt a célt szolgálta. Országszerte jó iskolai példák vannak arra, hogyan lehet az önkéntességre nevelni a felnövekvő generációt. Több budapesti intézmény is – hasonlóan a korábban elhangzó miskolci példához – rendszeresen delegált fiatalokat a téli adománygyűjtési programjaink feladataihoz. A Társ-programban² partnerszervezetként mi is részt vettünk, így előzetes tapasztalatot is szereztünk. Nekünk az volt az óriási előnyünk – egyben hátrányunk –, hogy Budapesten, nagyvárosban élünk. A legtöbb iskolával volt már valamilyen kapcsolatunk. A Vöröskereszt ifjúsági tagozata kifejezetten az iskolákat célozza, hisz a diákság elérése a pedagógusokon, iskolaigazgatókon keresztül a leghatékonyabb. Nehézséget jelentett, hogy a versenyein, rendezvényeinken, előadásainkon látóterünkbe került iskolákban kötelezővé vált az IKSZ. Természetesen ezek az intézmények kerestek meg minket először, hogy van egy-két önkéntesük, de most egy kicsit több lenne, mit tudunk csinálni? Váratlanul és hirtelen kellett kapacitást növelni. Az iskola vezetősége elkötelezett volt az iránt, hogy a többiek is jöjjenek hozzánk. Egyrészt a fiatalok hozzáállása változott, mert korábban motivált önkéntesekkel foglalkoztunk, most meg egyfajta kötelezettségérzéssel érkező fiatalok jelentek meg. A másik, ami azt gondolom, hogy nehézség egy civil szervezet életében, hogy bár a jogalkotó szándékát értettük, de a megoldást keresni kellett. Sok esetben nekünk civilként az iskolával együtt segítenünk kellett, hogy milyen szabályokat, milyen dokumentációs rendet érdemes kialakítani. Bonyolult feladatnak ígérkezett egy együttműködés kialakítása, ami megfelelt a civil szervezet működésének is, az önkéntes-, a köznevelési és a majdani civil törvénynek is. Ezt azóta is folyamatosan alakítjuk. Ugyanakkor óriási haszonnal járt, főleg a pályázati rendszerekben, hogy olyan mélyülő partnerségeket alakítottunk ki az intézményekkel, amelyek előrevetítették a hosszabb kooperáció lehetőségét. Egyszerű példa erre egy pályázati folyamatban az együttműködési szándéknyilatkozat előzetes benyújtása; ezt az opciót beépítettük iskolai megállapodásainkba. Sok közösségi szolgáltatnak megfelelő programunk van, ami általánosságban működik: prevenciós előadások, Balatoni Elsősegélynyújtó Szolgálat vagy akár a Mikulásgyár, ahova sosem elég az önkéntes. Ezek könnyen felvesznek nagy tömeget, viszont nekünk az is célunk volt, hogy az ez irányban is nyitott iskolai vezetéssel olyan programokat dolgozzunk ki, melyek az iskola életét megkönnyítik, közösségi szolgálat-

² A TÁRS-program a 2010/11-es tanév második felében a WEKERLE Támogatáskezelő által lebonyolított és 148 pályázaton kiválasztott iskola bevonásával megvalósult 30 óra közösségi szolgálat program volt 3 hónap időtartamban. A program neve Társadalmi Szolidaritás Program, de a rövidítéses változat terjedt el.

ként funkcionálnak és önállóan / akár nélkülünk is működtethetők. Az iskolai rendezvényeken, sulidiszkóban például a fiatalok önmaguk vállalnak elsősegély-ügyeletet a megfelelő keretek között, a megfelelő időintervallumban, erre kidolgoztunk egy képzési rendszert, és ez alapvetően működik. Tapasztalatként, azt gondolom, hogy új feladatot nem jelentett az IKSZ, hanem a kapacitást kellett jól felhasználni. Igyekezünk senkinek nem mondani nemet, minden igényt figyelembe vettünk. Az IKSZ-koordinátorral és az igazgatóval egyeztettünk, és kerestük azt a lehetőséget, hogy miként lehet ideális közösségi szolgálatot működtetni. Vannak olyan események, amelyek minden előképzettség nélkül tudnak működni; a véradásszervezés például – a szó pozitív értelmében – egy abszolút IKSZ-tevékenység. A fiatal hétvégén vöröskeresztes pólóban, személyes meggyőzéssel próbálja rávenni a járókelőt, hogy adjon vért. Ennél jobb közösségi hatást nem lehet elérni. Vannak még lehetőségek, amiket keresni kell, de a civil szervezetek kapacitása is véges. Amikor bevezették az IKSZ-et, akkor picit féltem attól, hogy az iskolák a legegyszerűbb megoldást fogják választani, és rengeteg környezetvédelmi, szemétszedési program valósul majd meg. Voltak ilyen kezdeményezések, és persze lehetőség van rá, de véleményem szerint fontos, hogy sokszínű legyen az IKSZ. Vannak olyan önkénteseink is, akik 16-17 évesen úgy járnak vissza, hogy már megvan a közösségi szolgálatuk. Egy abszolút pozitív tapasztalat: amikor elindult a közösségi szolgálat, az ifjúsági tagozatunk éves szinten közel 100 programot szervezett, iskolai előadástól kezdve gyereknapi nagyrendezvényen keresztül akár egy nagy táborig. Tavaly több mint 700 rendezvényen, programon, eseményen vettek részt a velünk tevékenykedő fiatalok. Ez többek között annak köszönhető, hogy sokkal nagyobb a merítés, sokkal több olyan fiatallal találkozunk, aki idővel önkéntessé válik, így növekszik a kapacitásunk.

ST: A Demokratikus Ifjúságért Alapítvány 15 éve dolgozik azon, hogy a közösségi tanulás és az állampolgári részvétel széles körben elterjedt és elismert gyakorlattá váljon a fiatalok körében az iskolarendszeren belül és azon kívül is. Az ilyen jellegű programokat az IKSZ bevezetése előtt önkéntes alapon szervezték meg. Hogyan érintette az Alapítványt és az általa szervezett programokat, hogy mindenki számára kötelezővé tették a szolgálatban való részvételt?

Matolcsi Zsuzsa (a továbbiakban MZs): A Demokratikus Ifjúságért Alapítvány azért jött létre, mert azt látták akkor az alapítók, a pedagógusok, hogy nagyon jó, hogy demokrácia lettünk, de hol tanuljuk meg, hogy milyen egy demokrácia a szocializmus után? Hirtelen nyugat-európai mintájú demokrácia lettünk, de milyen attitűdöket jelent ez? Az alapítvány szedte össze, hogy mit is hívunk demokratikus készségeknek. Idetartozik az együttműködés, empátia, felelősségvállalás, konfliktuskezelés, problémamegoldás, kritikus gondolkodás. Sok olyan készség van, amire nagy szüksége lenne egy demokratikus országnak. De ezeket hol tanulják meg a fiatalok? Így jött a gondolat, hogy ha az ifjúsági önkéntességet támogatjuk, azzal ezeknek a készségeknek a fejlesztését is támogatjuk. Hiszen amikor egy fiatal beszáll egy önkéntes tevékenységbe, akkor előtte remélhetőleg látta, hogy az miért is segít, látja a problémát, megoldásában segíteni akar. Ez az ideális önkéntes tevékenység. Szép lassan módszertan is kialakult erre, hogy a fiatalokat hogyan is tudjuk segíteni a felkészítéssel, a felkészítésbe belecsempészve a társadalmi problémákat? A tevékenység alatt hogyan kezelünk konfliktust, és milyen legyen a végén a feldolgozás? Nagyon fontos, hogy tudatosítsunk bizonyos tanulságokat. Így az IKSZ „hármaslépés” (felkészítés, tevékenység, feldolgozás) módszertani alapja a DIÁ-hoz kötődik. Nálunk évekig egy nagyvállalat támogatásával működött az a pályázat, melynek keretében egy kis pénzt tudtunk adni a fiataloknak, hogy még a pénzről is gondolkodhassanak, ha például egy játszóteret rendbe akarnak tenni. Pályáztak egy összegre: pl.10-20-30, akár 100 000 forintra, és ez adott apropót arra, hogy projektet tervezzenek. Segítettünk nekik abban, hogy ezt hogyan építsék föl. A közösségi szolgálat számomra *service-learning*, hiszen ebben tanulás is van. A DIA pedig egy oktatási alapítvány, ahol az IKSZ egy pedagógiai eszköz. Sok iskolában volt ennek kezdeménye, osztályfőnökök hívtak minket, és ezt a módszertant elkezdtük kidolgozni. Akkor azt mondtuk a DIÁ-ban, hogy milyen jó lenne, ha minden középiskolás legalább egy egyszeri tapasztalatot kapna a segítségből. Ezt kimondtuk, leírtuk a 10 éves tervünkben – és egyszer csak hirtelen kötelező lett. Akkor azért egy picit megijedtünk, hogy a kötelezőségnek mi lesz a következménye. Én hiszem továbbra is, hogy az IKSZ jó és fontos eszköz. De a kötelezettséggel szerintem lefagyott a rendszer. Mert azzal, hogy mindenkinek kötelező lett az iskolákban, óriási többletfeladatot eredményezett. És csak remélhetjük, hogy ez oldódik idővel, de biztos, hogy mi azt éreztük, hogy az IKSZ-et az általunk kifejlesztett hazai módszertannal érdemes szervezni, ami a legtöbb helyen nem volt meg, hanem csak adminisztrációt és

extra feladatot láttak benne. Szerintem azon múlik, hogy ez extra-e, vagy benne van az iskola életének vérkeringésében. Az alapítványra hárult a feladat, hogy kidolgozzuk a módszertant, és igény mutatkozott a tanártovábbképzéseinkre is. Ez sikeres volt az egyik oldalról, a másiktól meg az arcunkba kaptuk az adminisztrációt meg a lefagyott rendszer problémáit. Úgy gondoltuk, erre majd visszatérünk, ha meglesznek azok a feltételek, amelyek alapján a pedagógusok már valóban a módszertanról tudnak és szeretnének gondolkodni.

ST: A program kialakításában a kezdetektől szerepet játszott. Hogyan látja a bevezetés folyamatát?

Bodó Márton (a továbbiakban BM): A Társadalmi Szolidaritás (TÁRS) programot emelném ki. Mielőtt elindult volna az európai uniós projekt, ami a folyamatot támogatta, volt egy másik pilot, hogy egyáltalán a közösségi szolgálat működőképes-e az iskolákban. Ebben támogatást nyert megvalósítóként 148 iskola vett részt a 2010/2011-es tanévben. A Társ-pályázat kezdeményezésére jelentkező tanárok és diákok kipróbálhatták, hogy 3 hónap alatt 30 órában miként valósítható meg egy közösségi szolgálati projekt. Talán ez segítette őket, hogy később, amikor már támogatás nélkül mindenkre vonatkozóan elindult a program, akkor legyenek együttműködő partnereik, ötleteik, hogy miként szervezzék a programot. Ez lendületet adott a bevezetésnek, és tapasztalat volt arra is, hogy egy iskola miként tudja a közösségi szolgálatot megvalósítani saját keretei között, sok esetben anélkül, hogy bármilyen korábbi előzménye lett volna. A fogadó intézmények nyitottságára is szolgált a TÁRS-program néhány jó példával: például a Zala Megyei Kórház Zalaegerszezen, ahol az egészségügy partner lett abban, hogy a diákokat fogadja, és egy új programot alakítson ki az ápolási igazgató vezetésével, váratlan önkéntessereget támasztva náluk. Vagy ugyanígy Dunaújvárosban az egyik gimnázium kitalálta, hogy zenekart hoz létre közösségi szolgálatos diákok és fogyatékkal élő kortársaik bevonásával, ami máig létezik Parafónia zenekar néven. Ez a program nagyban segíti beilleszkedni a fogyatékkal élőket kortársaik közé, élményt ad a mássággal való találkozásban az ottani diákoknak szervezett és mindenki számára örömet adó helyzetekben. Számos olyan program született, amelyik a társadalmi kohézió erősítését, az idősek és fiatalok közti kapcsolatok kialakítását tűzte ki célul a színházlátogatásokon, közös énekléseken, más közös progra-

mokon keresztül. Ezek közül a TÁRS-program egyik számomra legkedvesebb programja az volt, ahol fodrásznak készülő tanulók időotthonban élő hölgyeknek készítettek frizurát. Ezzel örömet és szakmai tapasztalatot is szereztek. Mindenki nyertese lehetett a programnak: segítő és segített.

Az iskolák elsősorban már meglévő kapcsolataikra alapoztak, de a TÁRS-pályázat is elősegítette, hogy más szektorok (kulturális, szociális, egészségügyi, környezetvédelmi) intézményeivel is felvegyék a kapcsolatot környezetükben. Ez volt az egyik pólusa az iskoláknak, amelyek proaktívak voltak. De volt egy másik pólus is. A törvény megszületését követően még 2016-ban is volt néhány iskola, amelyik – az elmúlt 20 év tapasztalata alapján – nem csinált 4 éven át semmit. Majd felhívta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetet, kérdezve, hogy mikor fogják ezt eltörölni, mert ebben a reményben ők eddig nem szervezték még meg az IKSZ-et.

A bevezetés idején, 2011-től egy nagyon izgalmas és termékeny periódust éltünk meg, amely először meglepődést eredményezett, hogy milyen feladatot kell az iskoláknak felvállalniuk. Utána pedig azt láttam, hogy elég gyorsan kialakult minden iskolában egyfajta megoldási útvonal, válasz a törvény adta felvetésre. Nem voltak ezek a válaszok rögtön tökéletesek, de ez nyitást eredményezett. Az első tapasztalatok pedig a pedagógusok és diákok körében sokakban elindították a gondolkodást, hogy miként lehet hosszú távon megszervezni náluk az IKSZ-et. Belátták, hogy a közösségi szolgáltatnak van értelme, és kísérletezni kezdtek, hogy milyen utakon, módokon lehet a gyerekeket kicsit szociálisabbá tenni a programon keresztül. Az első lépések megtörténtek egy szolidárisabb társadalom felé, de messze vagyunk még a céltól. Nagyon sokat kell tenni minden szereplőnek, az egész társadalomnak azért, hogy a társadalmi kohézió, a bizalom a hétköznapiakban is jelen legyen. Idefelé jövet nem lehetett a 3-as metróon Kőbánya-Kispesttől közlekedni. Ez nem kis feszültséget okozott az utazóközönségben, ahol az egymásra odafigyelés helyett a trágárságig menő intolerancia jeleit lehetett megfigyelni. Első lett a helyezkedés, életkortól és nemtől függetlenül. Ahogy az emberek ma kommunikáltak egymással a buszpótlón összeszorulva – sok száz ember a nekik megfelelő ülő- és állóhelyekért küzdve –, az azt mutatta számomra, hogy az IKSZ-re és sok más hasonló programra van még szükség, ami a generációkat összekapcsolhatja, és nagyon sokat kell fejlődni még ahhoz, hogy a másokért élő ember ideálja megvalósulhasson társadalmi szinten.

AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT JELENE

ST: Az iskolák és az ott dolgozó pedagógusok, diákok véleménye is nagyon különböző a kötelezettségről. Hogyan lehet megítélni az IKSZ helyét és sikerességét a magyar köznevelésben? Az Oktatási Hivatal szakmai ellenőrzés keretében az elmúlt évben 119 iskolában vizsgálta meg a közösségi szolgálat programot. Milyen összkép alakult ki az IKSZ működéséről?

GZ: Abszolút nem ironizálok, de fölteszem a kérdést: milyen az iskolában mondjuk a kémiaoktatás megítélése? Vagy a magyar irodalomtanítás bizonyos elemeinek a megítélése? Itt most a nevelés egyik eleméről van szó, ami nem vitatottabb, mint bármi más most a magyar iskolarendszerben. Sőt azt gondolom, hogy sokkal kevésbé vitatott ennek a szükségessége és pozitívuma, mint a kémiatanítás jelene. Még egy szempontból nekifutnék a kérdésnek: az Oktatási Hivatal nem közvéleményt kutatott, hanem a működőképeséget próbálta megvizsgálni, ami tulajdonképpen bizonyos értelemben abszurd megközelítés, de működik a dolog. Itt már több célzás elhangzott arra, hogy mekkora teher a közösségi szolgálat adminisztrációja, működtetése. Engem ma már nem lep meg, de 8 évvel ezelőtti énemhez képest igen, hogy éppen ez az a része a közösségi szolgálatnak, ami működik. Ezt meg lehet csinálni, le lehet papírozni. De még az Oktatási Hivatal ellenőrzése is azt az eredményt hozta ki, ami tapintható, kézzel fogható, hogy a dolognak a pedagógiai vonatkozásai mérhetően nem működnek tökéletesen. Az, hogy az IKSZ-nek mi lesz a következménye, vezet-e önkéntességhez, hogy milyen lesz a nevelésben a hatása, az nyilván nem mérhető. De az mérhető, hogy mennyire fektetnek erre hangsúlyt, mennyire jelenik meg az a szempont, hogy mindez valós pedagógiai kérdés. A válasz: semennyire. Az iskoláknak körülbelül a 30–35%-ában tapintható ki az, hogy egyáltalán foglalkoznak e pedagógiai kérdéssel. Aztán, hogy milyen lenne a hatása, ha foglalkoznának vele, az egy újabb kérdés. Nemrégiben megjelent az *Új Pedagógiai Szemlében* egy tudományos elemzés az első néhány év tapasztalatairól, amely szerintem eléggé deprimált képet festett erről a helyzetről. Valószínűleg az is kérdés, hogy az idealizált céljaink felől nézzük a mai helyzetet vagy fordítva. Én hajlamos vagyok az utóbbira. Ha azt nézzük, aki most ennél az asztalnál ül, azok közül valószínűleg mindenkinek van pozitív víziója, hogy mit szeretnénk az IKSZ-szel elérni a társadalomban, a gyerekekben,

a családokban, az iskola szemléletében, a pedagógiában. De nem tartunk még ezeknél a fejlődési fázisoknál. És erről nagyon szomorú dolgokat is lehet mondani, például azt, hogy pedagógiailag nem fektetnek bele elég energiát ezért vagy azért. De közben meg ott van, csináljuk, és tudomásul kell venni, hogy a kb. másfél millió gyereket és családjukat mozgató köznevelési rendszer azért a nagy számok törvénye alapján működik. Van egy ideális képem arról, hogy azért vannak magyarórák, hogy a gyerekek szeressenek olvasni és szeressék az irodalmat, de ez nem 100%-ig teljesül (és akkor nagyon óvatosan fogalmaztam). Szeretném őket az önkéntességre, a szociális érzékenységre és a közösség szeretetére is nevelni, de ez sem 100%-osan fog teljesülni. Bizony általánosan is az oktatási rendszer velejárója, hogy mindez ilyen statisztikusan működik, de nem feltétlenül jelenti azt, hogy jobb lenne, hogyha nem működne. Ez mérlegelés kérdése. Hogy ez plusz-e vagy nem plusz? Szerintem jó helyen van, az Oktatási Hivatal vizsgálata szerint kezelhető a helyzet a vizsgált iskolákban, nyilván látjuk a nehézségeket is, melyekre a civil szervezetek is utaltak. Tudjuk, hogy ezek megoldása nagy munka, mely komoly koordinációt igényel, de közel sem tűnik olyan szürreálisnak, mint a józan gondolkodású ember számára az első pillanatban tűnt.

ST: Milyen tapasztalatok születtek a KÖSZ! programon³ belül megvalósuló projektek alatt? Milyen hatékonysággal tud működni a program? Mitől működhet a program jól egy fogadó intézménynél, vagy mik lehetnek a buktatói?

GHA: Már két éve tanulmányozzuk itthon és külföldön a különböző hatékonyságmérési módszereket. Irreális elvárás az, hogy hatékonysági mutatókkal tudjuk alátámasztani olyan folyamatok sikerességét, amelyek egyrészt nagyon szubjektívek, másrészt a változás, amit el szeretnénk érni rajtuk keresztül, csak hosszabb idő után mutatkozhat meg. A nevelés tipikusan ilyen terület. Több mint 10 éve működtetjük a MOL Tehetségtámogató Programot és a MOL Gyermekgyógyító Programot. Ott sem tudtunk ilyenfajta hatékonysági mutatókat szerencsésen bevezetni. Szinte lehetetlen kifejezni számokkal, mit jelent az, hogy egy gyerek – többek között – a lovasterápia hatására lett szobatiszta, vagy a kutyaterápia hatására az addig nem beszélő gyerek megszólal. És mindez milyen hatással van az ő személyes életére, későbbi fejlődésére, illetve a családjára, a környe-

³ Az Új Európa Alapítvány az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézettel együttműködésben pályázatot hirdetett 2014 óta a magyarországi nonprofit szervezetek és egyházi szervezetek, intézmények mint lehetséges

zetére. A tehetségeknél lehet, hogy pontosabban be lehet bizonyítani, mert az a paraméter, hogy felsőoktatásban tanul-e tovább, hány érmet nyert versenyeken, objektíven mérhető. De a személyiség alakulása, amire a zenetanulás vagy a rendszeres sportolás összetett hatású, nehezen írható le egyszerű mérőszámokkal. Biztos, hogy az IKSZ-nél is be lehetne vezetni valamiféle hatékonyságmérést, de ennek még nagyon az elején vagyunk. Túl rövid idő telt el ahhoz, hogy erre vonatkozóan bárminemű konkrétummal elő tudjunk állni, a nevelés eredménye pedig több év vagy akár évtized távlatából tud majd megmutatkozni. Akkor fog látszani, hogy az adott diákból milyen személyiség lett, hogyan állt a pályaválasztáshoz, ott milyen eredményt ért el, és egyáltalán mi történt a személyes életében, közösségi ember lett-e belőle, tartósan jelen van-e életében a másokért vállalt felelősség. A KÖSZ! Programban közel 1000 pályázat érkezett be a 4 év alatt, közülük 236 projektet támogattunk, ami majdnem 6000 fiatal részvételét tette lehetővé. Ők összesen 117 000 közösségi szolgálati órát teljesítettek. A dokumentálásban lehetnek természetesen pontatlanságok vagy némi túlzás is. De ha ennek a több mint 100 000 órának csak a kétharmadát teljesítették valóban a diákok, akkor is nagyon jó eredménynek tekinthetjük.

És hogy mik a buktatói? Azt érzékelem, hogy a mai fiatalokat minden szempontból nagyon nehéz megszólítani. Tudományos cikkek születnek arról, hogy mennyire bezárulnak a fiatalok az elektronikai eszközökön csüngve, és mennyire nehéz őket megszólítani, a valós emberi kapcsolatokba bevonni. Ezt mi is megtapasztaltuk a KÖSZ! Programban. Az első 2 évben megkérdeztük a pályázó civil szervezeteket, hogy mennyire tudták a fiatalokat bevonni a program megtervezésébe és kitalálásába. Kiderült, hogy ez zsákutca, a nagy részüket nem lehetett. Ha viszont egy civil szervezet konkrét javaslattal állt elő, jó kapcsolatot tudott kialakítani az iskolával, jól tudta magát promotálni, érdekes programot tudott föl kínálni a fiataloknak, akkor vélhetően meg tudta őket szólítani. Szerencsés esetben a fiatalok el is mentek, és ideális módon megvalósult a közösségi szolgálat. Azt pedig már mindannyian tudjuk, hogy ha a fiatal elmegy, részt vesz, akkor általában hatással van rá a helyzet, és átéli azt az örömet, ami motiválhatja a további feladatokra. Ilyen tekintetben a hozzánk beküldött személyes beszámolók ugyanazt tükrözik vissza, amit a TÁRS-beszámolók: „nem gondoltam, hogy erre képes leszek, sokkal többet kaptam, mint amire gondoltam, meghatározó élmé-

fogadó szervezetek számára azzal a céllal, hogy az iskolai közösségi szolgálat előírásainak megfelelő programokat valósítsanak meg a középiskolák 9–13. évfolyamos diákjai számára.

nyeim voltak és még a pályaválasztásomon is elgondolkodtam ennek függvényében”. A gyereket nagyon nehéz rávenni, hogy idáig eljusson és teljesítse a közösségi szolgálatot. De ha már egyszer ott van, akkor biztosak lehetünk abban, hogy ennek hatása is lesz. Nagyon fontosnak érzem ugyanakkor pedagógiai szempontból, hogy az IKSZ módszertana megvalósuljon: legyen mindenképpen reflexió a tevékenység elvégzése után. A mai fiatalok a saját működési mechanizmusuk és a környező világ befolyása miatt nem is képesek sokszor reflektálni arra, amit végeznek, megfogalmazni sem tudják, mit éltek át. A tudatosítás pedig nagyon fontos eleme a programnak. Mi azzal tudjuk őket segíteni, hogy a projekt végén kérünk beszámolót a szervezőtől, mentortól és a diákoktól is. Látszik, hogy ezek színvonalában is van fejlődés.

Nehézséget okozott még az első évben, hogy voltak félreértések, mire lehet támogatást kapni és mire nem. Emiatt voltak néhányan, akik látványosan visszamondták a támogatást. Sajnos ők nem értették meg, hogy olyan költségekre mi sem tudunk támogatást adni, amit az IKSZ megvalósítását előíró rendelet nem enged. Ilyenek voltak az étkezési juttatások például. Utána ez letisztult. Talán nem szerénytelenség azt mondani, hogy a saját pályázati menedzsmentünknek is köszönhető, hogy nagyon kicsi, 1% körül van a bebukott pályázatok aránya. Sajnos a közösségi szolgálatos projekteket nem tudjuk úgy lekövetni, ahogy szeretnénk, mert sokkal nagyobb a létszám, mint az egyéb pályázatainknál. Nem tudunk elmenni, hogy személyesen ellenőrizzük a megvalósítást, de a beszámolók alapján úgy gondolom, képet tudunk alkotni a sikerekről és nehézségekről.

ST: A program kötelező jellege mennyire váltotta be a hozzá fűzött reményeket? Mi szükséges ahhoz, hogy az IKSZ programja valóban hatékonyan működjön és elérje a kitűzött célokat? Milyen konkrét tapasztalatokról tudna beszámolni a gyerekek visszajelzései alapján? Változtak-e a diákok visszajelzései, amióta az IKSZ-et bevezették? Vannak-e változások az eredeti Szeretetszolgálat programhoz képest?

VB: Amikor elindítottuk a szeretetszolgálatot, akkor ezt a 9. évfolyamos diákjaink számára kötelezővé tettük, hiszen minden diákunknak szeretnénk a személyiségét fejleszteni. A döntésünk az elmúlt 16 év tapasztalata alapján igazolódott. Azt látjuk, hogy lényeges változás figyelhető meg olyan diákoknál, akik különben egy fakultatívan választható

programban nem vettek volna részt valószínűleg önkéntesként. Úgy érzem, hogy azok a diákok, akik családjukban kevésbé kerülnek hasonló helyzetbe, itt meg tudják mutatni kortársaiknak, tanáraiknak segítőkészségüket. A nyolc évfolyamos képzés során nagyjából a 9. évfolyamra kialakul, hogy ki az, aki jó tanuló, jó sportoló egy közösségen belül, ki az, aki a vagányságával tűnik ki. Nagyon érdekes, hogy a szeretetszolgálat lehetőséget adott arra, hogy egy másik oldalukat is megmutassák diákjaink. Azok a diákok, akik ebben a szolgálatban kitűntek, utána tanulmányaikban, lelkeségükben és a közösségben elfoglalt helyükben is megerősödtek. Fontosnak tartom saját példánk alapján is azon gondolkodni, hogy a kötelező jellegen belül hogyan lehet az IKSZ program hatékony működési modelljét kialakítani. A mi példánkból az szűrhető le, hogy felelős vezető és támogató nevelőtestület szükséges a program megvalósításához. A végrehajtási rendelet egyértelmű utasítást ad és elég egyértelműen követhető. Nagyon örülök, hogy a mi szeretetszolgálatunk részhalmazként beilleszthető volt az IKSZ-be, nem kellett átalakítani. Minden diákjaink által végzett feladat elszámolható volt a közösségi szolgálat keretein belül is. Nagyon sok az olyan gyakorlat, nemcsak egyházi iskolákban, ahol az iskolavezető felelős döntést tudott hozni, és megtalálták hozzá a partnereket. Ott ezekkel a keretekkel az IKSZ jól működik, és az is látható, hogy érdemes működtetni. Az iskolavezetésnek magának kell önvizsgálatot tartania: megtett-e mindent annak érdekében, hogy ne aláírásokat gyűjtsön, hanem olyan lehetőségeket teremtsen, ahol a diákok szolgálatot végezhetnek. Az iskolánk melletti avasi lakótelepen megtalálhatóak a fogadó intézmények és az értelmes feladatok. A diákok motiválhatóak, ehhez csak pedagógiai eszközök és pedagógusok kellenek. Évente 130 diákunknak könnyedén lehet találni szolgálati lehetőséget. Addig könnyű volt, amíg csak mi voltunk Miskolcon, akik szolgálatot végeztek, mindenhol örömmel fogadtak bennünket. Ma már nehezebb az időpontok egyeztetése. Ha egy óvodába járnak a diákok szolgálatra, akkor nem szerencsés, ha egy csoportban 6 diák van 5 óvodással. Jobb, ha egy vagy két diák játszik együtt az óvodásokkal. Ezért olyan kereteket igyekszünk kialakítani a fogadó intézményekkel, hogy diákjaink eredményesen végezhesék vállalt feladatukat. Az IKSZ bevezetése nem változtatta meg a diákokra gyakorolt hatást. Az 50 óra, mint igazolandó óraszám, nehézséget okoz. Iskolánkba is megjelent az a nehezen feloldható szempont, hogy a szülők és a diákok is „le akarják tudni” az 50 órát. Ha például egy kilencedikes diák 30 óra szeretetszolgálatot végez, utána megkérdezi, hogy a maradék 20 órát hogyan és

mikor tudhatja le. Ez természetesen a szóhasználaton is múlik. Az IKSZ bevezetése előtt nem volt előírt minimum óraszám, így a végzett szolgálat nagyobb hangsúlyt kapott. Az IKSZ-nek köszönhető a közösségi szolgálati napló bevezetése. Az általunk használt kis füzetecske azóta segíti a munkánkat, átláthatóbbá tette a diákok és a tanárok számára is a teljesítést.

ST: A Magyar Vöröskereszt kiemelt célja, hogy elősegítse és megszervezze a társadalom számára az egészségügyi kultúra fejlesztésére és terjesztésére, az egészségügyi viszonyok javítására irányuló munkáját. Hogy tud bekapcsolódni a tevékenységbe az IKSZ ezen a területen a Vöröskereszt munkájába? Megszületett idén az Egészségügyi területnek szóló IKSZ ajánlás, mennyire tud ez a dokumentum segítséget nyújtani az ágazat szervezeteinek?

HPZs: Azért örültem, hogy ez az ajánlás megszületett, mert amikor az IKSZ elindult, akkor kifejezetten a kórházi közösségi szolgálatot célozta meg, a tapasztalatok alapján erre következtetett szinte mindenki. Volt is néhány jó példa, ahol a kórházban indult el a közösségi szolgálat, de mi azt gondoltuk, hogy ennél sokkal szélesebb tevékenységi kört érhet el az egészségügyi tevékenység. Az ajánlás kidolgozóival egyetértettünk abban, hogy kiemelten fontos az egészségnevelés, egészségvédelem, az egészségügyi kultúra fejlesztése. A véradás tapasztalataink keresztül látjuk, hogy nagyon sok olyan ember él Magyarországon, aki nem figyel az egészségére. Amióta a szervezet létezik, törekszik arra, hogy az egészségvédelem kiemelt szerepet kapjon a fiatalok körében. A szervezet igyekszik önmaga előteremteni azokat a forrásokat, amelyek elősegítik a fiatalok preventív felkészítését. Az IKSZ abban segít nekünk, hogy a hozzánk jelentkező fiatalok körében a társadalmi elsősegélynyújtás fontosságát, a prevenciók programokat vagy akár a véradás pótolhatatlanságát személyes tapasztalatokon keresztül ismerje meg. Én alig vártam a 18 éves koromat, hogy véradó lehessék. Érdekes módon azt is tapasztaljuk, hogy az a fiatal, aki véradóvá válik: jó példával jár elől nemcsak a kortársak, hanem a családja előtt is. Hat fős családban nevelkedtem, melynek 50%-a most már véradó – az én hatásomra. A véradás nem olyan ismert vagy hirdetett ügy, ami mindenkinek fontos lenne. Vidéki szervezeteinknél van olyan közösségi szolgálatos program, ahol kis településre járnak fiatalok, és a személyi higiéniát tanítják az ott élőknek. A kézmosás fontos és alapvetően nagyon egyszerű dolog, senki nem gondolná,

hogy egy ilyen edukációs programnak mégis van kézzel fogható hozadéka. Ugyanígy van olyan programunk, mely az anyává vagy nővé válást segíti mind biológiai, mind társadalmi téren. Koromból kifolyólag én már nem vagyok annyira ideális előadás tartására középiskolásoknak; hitelesebb és kötetlenebb, ha egy velük egykorú kortárs tart nekik szakmai előadást. Vannak az egészségfejlesztéshez és egészségkultúrához csak peremterületként kapcsolódó programok is, amit működtetünk, ilyen például a csecsemőgondozás. E témában szervezett versenyünk keretei között középiskolás fiatalok kerülnek a látókörünkbe, és amennyiben elég motivációjuk van, akár preventív előadóvá is válhatnak. A 2007/2008-as tanévben a csecsemőgondozási versenyünk döntőjén volt egy váratlan élményem: egy 3 fős FIÚ csapat indult! Meglepődtem: ugyan miért akarnak 16-17 éves fiúk megtanulni a csecsemőgondozás alapjait? Csak nem fiatal apukajelöltek? Sikeresen szerepeltek a versenyen; kategóriájukat megnyerték, így ők képviselheték a budapesti szervezetet az országos döntőn. Rákérdeztem, miért indultak. Azt mondták, azért, mert testvérük fog születni. Megindítóan jó példa. Ők 10–15 fiataalt meggyőztek arról, hogy egy ilyen tudást akár otthon is hasznosíthatnak. Segíteni tudták a társadalmi felkészítést a gyerekvállalásra is. A kórházakban is szükség van minden dolgos kézre – megfelelő keretek között és feladattípus kapcsán –, de szerintem leginkább az egészségtudatosságra kell felkészíteni a társadalmat, cél az iskolában a középiskolások ilyen irányú nevelése. Elsősegélynyújtást a NAT szerint is lehet tanítani középiskolában, de ha nincs olyan szervezet vagy olyan elkötelezett biológiatanár, kémiatanár vagy testnevelő, aki ezzel foglalkozik, akkor ez csak lehetőség. A fiatalok előadóvá nevelése, a kortársképzés tehát nem csupán társadalmilag hasznos, de fontos is. Azért is örültem az ajánlásnak, mert a preventív oldalt tudtuk megközelíteni és megismertetni is. A fővárosban több olyan rendezvény, program van, ahol sok esetben gyalogőrként közösségi szolgálatosok vannak velünk a tömegben, és ha rosszul fordul elő, akkor ők segítenek. A balatoni szolgálatosok is sok esetben IKSZ-es diákok, akik egy héten keresztül a strandolók kisebb, komolyabb szakellátást nem igénylő sérüléseit ellátják. Szervezetünk kiemelten foglalkozik a társadalmi elsősegélynyújtás népszerűsítésével, épp ezért hívtuk életre az „Életmentő érdemérem” kitüntetést, melyet olyan ember kaphat meg, aki igazolható módon életet mentett. Ilyen kitüntetést idén olyan fiatal is átvehetett, aki közösségi szolgálatot vállalt szervezetünknel. A közösségi szolgálat ezen a területen is nagyon fontos, mert olyan öntudat- és személyiségfejlődés kö-

vetkezik be, ha a fiatal jól választ területet, hogy az ott szerzett élmény az egész életére kihatóan meghatározhatja jövőjét, sorsát. Magyarországon szükség van arra, hogy ezen a területen még több olyan ember legyen, aki akár „csak” ért az elsősegélynyújtó és az ehhez kapcsolódó tevékenységekhez vagy – tapasztalatai hatására – akár az egészségügyet választja szakmájául.

ST: Mi szükséges ahhoz, hogy az IKSZ programja valóban hatékonyan működjön és elérje a kitűzött pedagógiai és társadalomkohéziót növelő céljait? A magyar felsőoktatásban oktatóként miként vélekedik a program folytathatóságáról? Mi a tapasztalat a közösségi szolgálat egyetemi gyakorlati oktatásával kapcsolatban?

MZs: Nem tudom kihagyni, hogy ez akkor fog működni, ha elismerjük, hogy ez nem egy extra, hanem a nevelés része, és ezáltal javul az oktatás. Pedagógusi munkánkban fontos része lehet az IKSZ támogatása, és fontos tudás az IKSZ módszertana. Sajnos a pedagógusok erről nem tanulnak, ez a feltétel hiányzik. Beemelünk egy fontos nevelési eszközt, de nem adunk hozzá pedagógus-óraszámot, szakmai felkészítést. A tanároknak nincsen tapasztalatuk. Ők is értik, hogy ez fontos, valóban a legtöbb pedagógus egyetért ezzel, de például matematikatanárként végzett, a szocializmusban született, és nincsenek erre otthonról hozott tapasztalatai, ezért módszertanilag eszköztelen lehet az IKSZ támogatásában. Ha ezen valahogy változtatni lehetne, akkor lennének sikeresek. Teljesen egyetértek, matematikatanár vagyok, és tudom, hogy sokan nem szeretik a matekot, sokan megúszták, ez teljesen igaz, de azért a matektanítás módszertanáról sokat gondolkodunk. Az irodalomnál is gondolkodunk azon, hogy a 21. században mik legyenek a kötelező olvasmányok, hogyan szeretessük meg az olvasást. Leendő középiskolai tanároknak kéne tanítani az IKSZ-módszertant, de még nincsen ilyen kurzus. Tudom, hogy sok minden nincs, sajnos az osztályfőnökségről is csak nagyon keveset tanulnak a hallgatók, matektanárként matekot, pszichológiát tanulnak, de ebben nincsen benne, hogy ő osztályfőnökként, pedagógusként hogyan fejlessze a diákok személyiségét. A közösségi szolgálatról egyáltalán nincs szó, pedig ez fontos lenne szerintem. Tudom, hogy sok minden fontos lenne, az óraszám ennek az egyik magyarázata. Jó hír viszont, hogy most egyre több egyetemen, az orvosi egyetemen, az építész karon és sok más he-

lyen úgy gondolják, hogy a felelősségvállalással való foglalkozás feladata az egyetemnek. Ad olyan kurzust vagy biztosít órakeretet arra, hogy az építészhallgató használni tudja szakmai tudását például egy cigánytelepen a házak rendbehozásánál, a szemészorvosnak tanuló egyetemista pedig hátrányos helyzetű gyerekek látását vizsgálja. Ha a közösségi szolgálatot már megtapasztalták a középiskolában, akkor ezeket is ügyesebben fogják végezni. Én személyesen is tapasztalom az egyetemisták segítségét, mert hátrányos helyzetű gyerekeknek szervezek tanodát, és oda tanítóképzősök jönnek, hiszen nekik van meg az a tudásuk, amit már másodévesként tudnak használni. Az általános iskolás, hátrányos helyzetű gyerekeknek az írásban, olvasásban segítenek, és nem mellesleg ők is tanulnak egy csomó mindent az adott hátrányos helyzetű diák megismerésén keresztül. Ettől, remélem, még sokkal jobb pedagógusok lesznek később, de a segítség része is nagyon fontos. A középiskolásoknál nekem mindig dilemma, hogy mennyire akarjuk célként azt, hogy megoldjanak társadalmi problémákat. A hátrányos helyzetű gyerekek mellett az idősek gondozása is probléma, de ezt akarjuk-e a középiskolásokkal megoldatni? Segítségüknek valósnak és értelmesnek kell lennie, de valószínűleg ezt nem szabadna célul kitűznünk, hanem olyan kicsi célt érdemes kitűzni inkább, hogy jó tapasztalatuk legyen a segítségről, és ezt kellene körülbástyázni módszertannal.

VB: Teljesen egyetértek, hogy ez a cél, de a segítség nem elhanyagolható, nagyon fontos hatás.

MZs: Nem lehet segítségből tanulni akkor, ha az egy álsegítés, csak valós segítségnél érzik magukat hasznosnak a diákok, de ezt nagyon jól ki kell találni. Ez egy pedagógiai munka, amit nem lehet nem elismerni.

HPZs: Azt gondolom, hogy sok ez az 50 óra. Az lenne pont a cél, és az volt szerintem a jogalkotó szándéka, hogy minél több segítő lehetőséget kipróbálhassanak a diákok. Mi például kifejezetten figyelünk arra, hogy ne csak elsősegélynyújtó legyen a fiatal. Ennek valóban nem személyiséget formáló, hanem személyiségfejlesztő tevékenységnek kell lennie, és én ezért szoktam értetlen lenni akkor, mikor az iskola azt mondja, hogy kevés előképzettséget és szervezést nem igénylő feladatot kínálunk, ezért inkább elmegyünk a kutyaiskolába és kutyát sétáltatunk.

MZs: Egy állatmenhelyen is sok mindent meg lehet érteni és tanulni például a kóbor kutyák helyzetéről és a felelős állattartásról, csak ehhez is jó felkészítés és feldolgozás kell. Természetesen az lenne az ideális cél, hogy mindenki minimum 3 helyen kipróbálja magát, de most meg kell elégednünk annyival, hogy jó tapasztalata legyen a diáknak a segítsérről.

ST: Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) a Nemzeti Pedagógus Kar megbízásából évente 40 iskolát látogat meg, hogy tapasztalatokat gyűjtsenek a program országos helyzetéről. Az OFI kutatócsoportja 3. éve vizsgálja online kérdőív formájában a program jellemzőit és sikerességét a diákok és a koordinátorok szemszögéből. Hogyan lehetne a jelen program hatékonyságát fejleszteni? Rendszeresen tartanak tanártovábbképzéseket is IKSZ koordinátoroknak, hogyan viszonyulnak a pedagógusok a feladathoz?

BM: Elnök úr deprimálónak nevezte az Új Pedagógiai Szemlében publikált kutatási eredményeinket; én azt mondanám, hogy ezzel tényfeltárást végeztünk, adatokkal alátámasztva, hogy a közösségi szolgálat hogyan működik, megmutatva a döntéshozóknak, hogy milyen támogatás kellene ahhoz, hogy a program országosan stabilan, jobban működhessen. A kutatás nem volt reprezentatív, mert online kérdőívnel mindig kérdés, hogy ki tölti ki, és ki nem, akkor is, ha statisztikailag az adatokat reprezentatívvá tesszük. Mégsem tudja megmutatni a teljes ország minden diákjának a véleményét egy önkéntes alapon kitöltött kérdőív. Ami jól kirajzolódott, és az évenkénti 40 iskolalátogatásunk ezt csak alátámasztotta, hogy ahhoz, hogy az IKSZ pedagógiai eszköz legyen, erősíteni kellene a felkészítést és a feldolgozást. A 2017-es kérdőívet kitöltő végzős diákok 27%-a nyilatkozta azt, hogy semmilyen segítséget sem kapott az IKSZ végzéséhez az iskolában. 31%-uk szerint semmilyen visszajelzést sem kapott az iskolában azzal kapcsolatosan, amit csinált. A diákok 45%-a pedig soha nem vett részt közösségi szolgálattal kapcsolatos reflexiós foglalkozáson. Minden nemzetközi kutatás hangsúlyozza, hogy felkészítés és feldolgozás nélkül nincs pedagógiailag mérhető haszna a közösségi szolgálat jellegű programoknak. A monitori látogatások tapasztalatai egyezőek a kutatás eredményeivel.

Talán helyesebb a program sikerességének kritériumairól és nem hatékonyságról beszélni a közösségi szolgálat mint iskolai program kapcsán. Ha a józan ész alapján nézzük, hogy milyen társadalmi jó született a közösségi szolgálat kapcsán, akkor a si-

kerességet nem lehet elvitatni. Debrecenben a pályaudvaron molinóval takarták le az addigi graffitit, ez hasznos. Esztáron, egy kis Hajdú-Bihar megyei községben, ahol túl sok paradicsom termett adott évben, a nyugdíjasok úgy döntöttek, hogy lecsófesztivált szerveznek. Ehhez meghívták a közelben lévő debreceni művészeti középiskola diákjait, hiszen ők a lecsót megfőzik, de ettől még nem lesz ez fesztivál. A diákok a fesztivál összes vizuális kellékét előállították, és azt érezték, hogy végre szabadon alkothatnak. Hasznos volt, amit tettek, és befogadta őket egy faluközösség. Az idős nénik örültek, hogy fiatalokkal is találkozhatnak, mert nem mindig jön az unoka látogatóba. Ez most már évek óta működik. Társadalmi jó született, és pedagógiailag is tanultak a diákok valamit, miközben személyiségükben is fejlődtek. Ha innen nézzük, akkor ez biztos, hogy egy nagyon jó dolog, ami mindenképpen folytatandó. Az iskola oldaláról is, hiszen szükség van a szociális nevelésre, és ez eddig éppen a középiskolai korosztálynál hiányzott leginkább. Ez kétségtelen! De mindettől még országosan nem hozza ugyanezt a minőséget a program mindenütt. Valóban működik, de teljesen esetleges, hogy hogyan, amit az említett adatok bizonyítanak. A felkészítést és a feldolgozást nagyon jó lenne erősíteni. Ahogy ez itt is elhangzott, az iskolák egy része a mai napig nem tudja, hogy ez a program miről szól. Azt gondolják, hogy ezt a feladatot le kell papírozni, és hogy mögötte mi van, az teljesül-e és milyen módon, az nagyon széles skálán mozog a kutatás és monitoring alapján. Van, ahol nagyon jól működik, és van számtalan iskola, ami valójában azt mondja diákjainak, hogy csináljatok, amit akartok, hozzátok a papírt, és utána dokumentáljuk, hogy érettségire tudjatok menni. Nyilván azért itt is születnek jó dolgok, de a tudatosság hiányzik. Olyan jó lenne, ha összekapcsolódna a társadalmi haszon és a pedagógiai érték. Ma még nem egyértelműen ebbe az irányba haladunk, ami sajnos sokszor a fogadó intézmények oldaláról jelenik meg, hogy 3 óra szolgálatra beírnak 6-ot, mert ők jó fejek. Nem érzik azt, hogy ezzel milyen romboló hatást érnek el a diákokban, mert végül is erkölcstelenségre nevelik őket a programon keresztül. Mindenki azt hiszi, hogy jól járt, mert lelkes a diák, hogy 6 órát kapott, pedig csak 3-at teljesített – de pont a társadalmi normák sérülnek. Azt tanulja ebből a diák, hogy a szabályok megkerülhetők, és az élet és a szabályok nem kéz a kézben járnak. A kutatás és iskolalátogatások a felkészítés és a reflexió hiányát mutatták fel, illetve azt, hogy az önkéntességre nevelés terén a diákok majd 19%-a vallotta,

hogy később is szívesen önkénteskedne, 45%-uk talán – és 36%-uk biztosan nem... Fogalmazhatunk pesszimistán, hogy egyelőre kontraproduktív a program, mert a diákok többségét elidegenítjük az önkénteskedéstől; a „talán” válasz lehet, hogy csak azért született, mert tudják, hogy a válasz, amit vártak tőlük, az „igen” volt. És a jelenséghez állhatunk optimistán is, hogy a diákok 45%-a nem döntötte még el, és lehet, hogy „kimennek a szőlőbe”, pedig nem azt ígérték.⁴ A megoldás nem túl bonyolult: el kell érni, hogy a pedagógiai eszköz pedagógiai eszközként működjön, ehhez pedig támogató környezet kell. Ennek elérése nem lehetetlen: a nemzetközi tapasztalatok azt mutatják⁵, hogy egy 10 éves periódus szükséges legalább, amíg egy program beépül az iskolarendszerbe. Az egyetemi képzéshez hozzáfűzném, hogy kötelező gyakorlatként valamelyik évfolyamon a tanárjelöltek jó esetben szembe-sülnek a közösségi szolgálattal.

MZs: Pedagógusként igen, van gyakorlat, ahol segíteniük kell a hallgatóknak valamilyen civil szervezetnél, ez egy fontos saját élmény, de ott nem tanulnak semmit a módszertanról, és arról, hogy hogyan támogassák a diákjaikat.

BM: Visszatérve az eddigi tapasztalatokhoz, minden területen kell még előrelépni. 12 alapelvet határoztunk meg az IKSZ támogatására. Ez jelenleg nem tartalmazza a reflexiót, tehát ez meg kell, hogy jelenjen 13.-ként. El kell terjeszteni a jó megoldásokat a felkészítés és reflexió terén: ilyen a börze, illetve a zárás, ahol az egész iskola jelenlétében kerül sor a diákok reflexióira. A döntéshozók feladata az, hogy a kutatások tanulságait felhasználva megfelelő támogató környezetet hozzanak létre, ezzel biztosítva a program sikerességét. Fontos, hogy az iskolák felismerjék, hogy itt pedagógiai feladatuk van. Egy korábbi kutatásban kimutattuk,⁶ hogy ha azt nézzük, hogy heti bontásban 5 munkaórát jelent egy átlagos nagyságú iskolában az IKSZ koordinálása, ez egy irdatlan plusz feladat. Mi történik jelenleg? Nincs erre erőforrás, le fogják „papírozni” – és nem történik a nevelés szempontjából semmi, elszalasztanak egy lehetőséget.

⁴Lásd „De mit gondoltok ti? Vala egy embernek két fia, és odamenén az elsőhöz, monda: Eredj fiam, munkálkodjál ma az én szőlőmben. Az pedig felelvén, monda: Nem megyek; de azután meggondolván magát, elméne. A másikhoz is odamenén, hasonlóképen szóla. Az pedig felelvén, monda: Én elmegyek, uram; de nem méne el. E kettő közül melyik teljesítette az atya akaratát? Mondának néki: Az első.” Mt, 28–31. (Károli Gáspár fordítása.)

⁵Lásd BODÓ Márton – MOLNÁR Karolina – UZSALY NÉ PÉCSI Rita: *Az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai 2015*. OFI, Budapest 2015. 9–37.

⁶BODÓ Márton: A pedagógusszerep és az Iskolai Közösségi Szolgálat, 2016. *Kapocs folyóirat* XV/69. 3–14.

AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT JÖVŐJE

ST: Milyen jövőt jósolnak ennek a programnak? A Hollandiában működött programban a fogadó intézmények anyagi támogatásban részesültek, hogy hatékonyan tudják megszervezni a középiskolás diákok fogadását. Az iskolákban az IKSZ koordinátorok kötelező munkaidejükön kívül, plusz bérezés nélkül látják el a feladatukat. Elképzelhető-e anyagi jellegű támogatás vagy órákedvezmény a program sikeresebb megvalósítása érdekében? Az IKSZ csak az érettségi bizonyítványt adó intézményekben kötelező. Szakközépiskolákban tanuló diákokra miért nem vonatkozik a kötelezettség? A kapott eredmények fényében elképzelhető-e törvényi változás annak érdekében, hogy az IKSZ hatékonyabban tudjon működni?

GZ: Nem vagyok jogalkotói státuszban, de az a sejtésem, hogy nem terveznek különösebb jogszabályváltozást ezzel kapcsolatban, amely kifejezetten a közösségi szolgálatra vonatkozna. Annak, hogy a szakképzésben nem vezették be az IKSZ-et, rém egyszerű oka van: más minisztérium felelős a szakképzésért, mint a köznevelésért. Ez nagyon sok tartalmi, szakmai és szervezeti nehézséget okoz. Természetesen jó lenne, ha ez nem így lenne, és legalább nevelési szempontból együtt mozogna a két alrendszer (ha ez egyáltalán kettő). Kénytelen vagyok megint az egész iskola kontextusába helyezni a közösségi szolgálatot, mert amikor arról beszélünk, hogy kötelező, többlet, tudás, lepapírozás, ez megint egy csomó olyan probléma, ami ugyanúgy igaz mindenre az iskolában. Ugyanúgy papírozzuk le, hogy megtartottuk a történelem- vagy a magyarórát. Ez persze nem azt jelenti, hogy mindez nem gond. Ez azt jelenti, hogy amíg az egész iskoláról nem kezdünk el drámaian máshogy gondolkodni, ahogy erre Zsuzsa is utalt, addig igazán drámai változás az IKSZ-szel kapcsolatban sem lehet. Amíg a magyar iskolát nem a cél határozza meg, hanem az ok, és azért tanítunk, mert ez a tananyag, és azért ezt és ebben az órában, mert ez az óra van, és a másik az többlet, addig a közösségi szolgálat alapvetően szervezeti kérdés marad. Ha valamit várok, akkor az az, hogy valamikor sikerüljön kilendíteni erről a vágányról a magyar oktatási rendszert. Ez egy beteg rendszer, nem az elmúlt 8 évben lett beteg, nem is az azelőtti 8 évben lett beteg, kb. 140 évvel ezelőtt kezdődött ez a betegség, és a betegségnek a szindrómája az, hogy így maradtunk. 4 vagy 8 évenként különböző próbálkozások születnek, próbálva kilendíteni erről a pályáról

az iskolaendszert, és ezek rendre többé-kevésbé sikertelenek maradtak. Ez elvi szinten is azt bizonyítja, hogy iszonyatosan konzervatív társadalmi alrendszerrel van dolgunk, aminek átalakítása nagyon nehezen lehetséges, új elem beépülése nem megy egyszerűen, ezt példázza az IKSZ rendszerbe való be nem épülése is. Egy dologra szeretnék úgy reflektálni, hogy az senkinek ne tessen a társaságból, és ez pedig az, hogy ezt a tanárok ingyen csinálják. Most hallottam számokat, így megkérdezem igazgatóhelyettes urat, hogy jól tudom-e, hogy egy Magyarországon tanító pedagógusnak heti 26 óra a munkaideje.

VB: Nem. 40 óra a pedagógusok munkaideje, amelyből 32 óra kötött munkaidő, amelyet az intézményvezető által meghatározott feladatok ellátásával köteles tölteni.

GZ: Az, aki szalagavató bálon felügyel, osztálykiránduláson van, fogorvoshoz viszi a gyerekeket, az, aki a folyosón beszélget, aki fogadóórát tart, ezeket nem ingyen csinálja. Ez nem csak az IKSZ problémája megint, ez a szemlélet, hogy a 26 tanórán kívül ingyen dolgozom. Más probléma, hogy a közösségi szolgálattal kapcsolatos tevékenységeknek szerintem is a 26 órán belül kellene lennie de egyáltalán ez a 26 óra keretében való gondolkodás az abnormális megközelítés. Az egész elképzelésnek, amit nagyon röviden vázolt Velkey Balázs, az lenne az alapja, hogy miközben 2011-ig valóban definiálatlan volt, hogy miért pont én vigyem el őket fogászatra, milyen alapon, mikor én megtartottam a 22 vagy 26 kötelező órát (vagy korábban a 18-at). Ezek igenis a pedagógus feladatai, aki éppúgy 40 órát dolgozik, mint más ember, és vannak más feladatai is, mint az órátartás. Míg ez 2008-ban még szívesség volt, és az igazgató vagy őt küldte el, vagy mást, addig most van egy olyan lehetőség, hogy egy szervezetért felelős vezető ezt átgondolja, hogy van egy ember, akire rábízta az IKSZ-et, és akkor rá mást már nem fog bízni. Nem mondom, hogy ha most összeadjuk az összes feladatot, akkor ez nem lesz több, mint egy pedagógus 40 órás munkaideje. Ebbe a rendszerbe pénzt kell tenni, szociális munkást, szociálpedagógust, pedagógiai asszisztentst, és fizetésemelést is kell vinni, ez kétségtelen. De ez megint nem az IKSZ problémája, nem az IKSZ az, amit ingyen csinálnak. Az IKSZ-en kívül még rengeteg plusz dolog van, azon kívül, hogy megtartom a matekóráimat. Az IKSZ az egyik. Ha ezt egy iskola úgy kezeli, hogy púp a hátán minden, ami plusz, ott kezdődik a probléma. Ha nem így kezelem, akkor természetes lesz, hogy fogadóórát tartok, természetes lesz, hogy osztálykirándulást kísérek, mert az a munkám; és nem mondom, hogy „de nem természetes, hogy mentorálok, mert az plusz”.

ST: Mennyire lehet egy rendszert források nélkül fenntartani? Ilyen értelemben párhuzamba lehet állítani a mindennapos testnevelést és a közösségi szolgálatot. Van rá példa, hogy csak papíron történik meg mindkettő. Miként lehetne ennek az elejét venni? Milyen társadalmi mentalitásváltásra lenne szükség ahhoz, hogy a program angolszász mintákhoz hasonló sikerességgel működhessen Magyarországon?

GZ: A mindennapos testnevelés és az IKSZ bizonyos értelemben tényleg nagyon hasonlít. A fő különbség viszont az, hogy az egyik esetben egy matematikai problémáról, a másik esetben mentalitásbeli problémáról van szó. A testnevelést nem azért papírozzák le, mert nyűgnek érzik a hátukon, hanem azért, mert alapvető számítással ki lehet számolni, hogy nem lehet mindennapos testnevelést megvalósítani a magyarországi iskolák nagy részében, mert nemcsak terem nincs, hanem óra sincsen rá. 3 párhuzamos osztályban mindennap testnevelésórát tartani azt jelenti, hogy reggeltől estig testnevelésórák vannak valahol. Ez ebben nagyon más. Az IKSZ esetében a mentalitás kezelésével lehetne előrelépni, nem kell hozzá tornatermet építeni, persze lehetne pénzt belerakni, akár a fogadó partnerek oldalán, akár az iskola oldalán, de más a működési hibák oka.

VB: Annyiban szeretnék reflektálni az elhangzottakra, hogy a fogadó szervezetek jelenléte az IKSZ-ben egy lényeges elem, amely jelentősen befolyásolja a szolgálat sikerét. A negatív példák mellett fontos hangsúlyozni, hogy az intézmények többsége elkötelezetten, saját igényeik ismeretében teremti meg a feltételeket. Igyekeznek a diákokkal találkozni, beszélgetni. Úgy gondolom, hogy a fogadó szervezetek kapcsolattartói nagyon fontos szerepet játszanak a programok segítésében. Az önkéntességnek lehet az előszobája az IKSZ; nagyon sok olyan tapasztalatunk van, hogy azok a diákok, akik kötelező szeretetszolgálatot végeztek, az egyetemen is keresték az önkéntes munka lehetőségeit. Elhangzott itt egy adat, hogy a diákok 19%-a később is dolgozna önkéntesként. Mi is készítettünk egy nem reprezentatív felmérést: végzett diákjaink 45%-a az egyetemen is vállalt önkéntes feladatot. Egy példát mondanék: iskolánkból Budapestre került egyetemisták egy csoportja megkeresett egy gyermekotthont azzal, hogy önkéntesként segítsenek. Szombatonként a gyerekekkel foglalkoztak. Ebből kinőtt egy jószolgálati program. Minden évben szerveznek egy jótékonyági árverést, melynek bevételét egy-egy intézménynek ajánlják fel. Az első évben ennek a gyermekotthonnak, utána egy

beregszászi óvodának, majd egy érdi anyaotthonnak, tavaly egy mezőkövesdi, fogyatékosokkal foglalkozó intézménynek ajánlották fel a gyűjtést. Közös helyszínt szerveznek, adományokat gyűjtenek, vásárt és árverést tartanak. Ebben kb. 25–30, 23–27 éves fiatal vesz részt különböző intenzitással. Nagy öröm, hogy régi diákjaink adják a csoport nagy részét. Ez a társadalmi felelősségvállalásnak egy lényeges pontja. A mezőkövesdi intézmény vezetője fogalmazta meg, hogy elképzelni sem tudta volna korábban, hogy egy ilyen kezdeményezés működhethet nálunk. Ez a példa visszavezethető az iskolai szertetszolgálatra, a mi IKSZ-ünkben nőtt ki. Minden iskolának érdemes megteremtenie a saját közösségi szolgálati programját, amelyből hasonló kezdeményezések nőhetnek ki.

MZs: Én is úgy gondolom, hogy fontos, hogy felismerjük a jó példákat, dicsérjük, beszéljünk róla. Ezek inspirálóak. Fogadjuk el, hogy egyelőre ez ilyen kis mennyiségben történik, és reméljük, a többieknek sem ártottunk az IKSZ bevezetésével. Szerintem ugyanakkor az nagy probléma, hogy bevezettünk valamit, amit a tanár 26 óra felett végez. Én az IKSZ-ben nagyon hiszek, mint pedagógiai eszközben, és nagyon sajnálom, hogy nincs rá órakerete az osztályfőnöknek és a koordinátornak. Azt látjuk mindenhol, hogy egy nagyon hiteles koordinátoron és az osztályfőnökök támogatásán múlik az egész program. Kiszámoltuk egyszer, hogy a koordinátornak hány főre hány órát jelent, ha az adminisztráción túl egy kicsit hozzá is akar tenni. Sajnos sokat látom a tanárokat, akik nagyon szeretnék ezt jól vagy jobban csinálni, de nagyon megalázó érzés nekik, hogy ennyire nem ismerik el időnek, órának ezt a munkájukat.

BM: Most úgy szól a rendelet, hogy berakható a 26 óra keretébe is, a felkészítés és a feldolgozás is. De abban a pillanatban, hogy ez csak betehető, a fenntartón és az iskolavezetésen múlik, hogy beteszi-e vagy sem. A pedagógusképzéseken az a fő tapasztalatunk, hogy jönnek a pedagógusok, és rácsodálkoznak arra, hogy nekik nem pusztán adminisztratív feladatuk van csak. Egyszerűen nem értik, hogy milyen feladata van az iskolai közösségi szolgálat koordinátornak és az osztályfőnöknek ezen a területen. Ott csúszik el a dolog, hogy az iskolák vagy a fenntartó miatt, vagy mert nagyon sok mindent kell ellátniuk ebben az időkeretben, az IKSZ-et a 26 órán túli feladatok közé sorolják be. Ha jogszabályi kötelezettség lenne, hogy betegyék ebbe az időszávba, akkor hirtelen azt éreznék, hogy ez tényleg a feladatuk, és innen jön az, amiről már beszéltünk, hogy különben vannak a kötelező feladatok, az IKSZ pedig csak bojt a kabáton, amit el kell látni, de nagyon nem szeretjük és tehernek érezzük. Ez nyilvánvalóan az iskolavezetésen múlik és mentalitásbeli kérdés is.

VB: Én is azt látom, hogy lehet ötolni-hatolni, de ez elsősorban vezetői felelősség kérdése. Az iskolaigazgatónak kell döntenie arról, hogy miképpen szervezi meg az iskolájában ezt a kötelező programot. A másik legenda, hogy szerződést kell kötni a fogadó intézményekkel. Például egy zeneiskola igazgatója szerződést akart kötni az iskolánkkal azért, mert egy diák, aki eddig önkéntesként járt a nyári táborukba, most IKSZ-esként kérte, hogy adjanak egy aláírást a közösségi szolgálatos naplójába. Kulturális, oktatási területen ugyanis nem kell együttműködési megállapodást kötni. Az a baj, hogy saját maguk az iskolák hoznak létre olyan adminisztratív terheket, amit utána nehezményeznek. Természetes, hogy nekem is nehézséget okoz koordinátorként, hogy az osztályfőnököket hogyan motiváljam, hogyan dolgozzunk közösen. Mi, a koordinátorok és az osztályfőnökök vagyunk azok, akik a napi működést biztosítjuk, beszélgetünk a diákokkal, ha problémák vannak, nekünk jelzik azokat. Megvannak a reflexiós alkalmak, a zárások. Nagyon fontos a koordinátorok, az osztályfőnökök támogató jelenléte, de ez sokszor nem működik. Hatékonyabb lenne a program, ha az iskolaigazgatók a végrehajtási rendelet alapján mernek olyan döntést hozni, hogy a törvény adta kereteket kihasználva, a koordinátorok a 22 óra terhére végzik munkájukat.

MZs: A koordinátorság egy teljes állás vagy egy félállás.

HPZs: Azt gondolom, hogy mikor a közösségi szolgálatot bevezették, akkor a társadalomnak, fogadó intézményeknek, iskoláknak hirtelen kellett felnőtté válni ezen a területen. Borzasztóan nehézkes volt az első években. Hirtelen megnövekedett az önkéntesként közösségi szolgálatot tenni vágyók száma, és nagyon jól kellett működni, hogy mindenki tudjon érettségizni. Nekünk (mint budapesti Vöröskereszt) közel 100 intézménnyel van közösségi szolgálatos együttműködésünk, és az a tapasztalatunk, hogy valóban vannak jó IKSZ koordinátor pedagógusok, akik odafigyelnek a fiatalok ilyen jellegű foglalkoztatására, koordinálják őket. De nagyon sok olyan intézmény is van, amelyik csak megkeres minket, és azt mondja, hogy van egy osztály. Azt kell, hogy mondjam, mi magunk is elrontottuk, nekünk is hirtelen kellett felnőni önkéntes fogadóként, mikor egy iskola megjelent, hogy: „Tessék, itt van 60 diák, foglalkoztasd, csatolj vissza nekik, töltsd ki, papírozd le.” Mi is elkezdtük valahogy. Valóban fontos lenne a pedagógusokat valamilyen módon elismerni, nem pusztán erkölcsileg, de más módon is. A civil szervezeteknek is kell a forrás ahhoz, hogy működtetni tudják ezt az egész rendszert. Régen önkéntes toborzás – akkor még toborzásról beszéltünk – kellett ahhoz,

hogy a meglévő, szabad kapacitású forrásainkat önkéntes képzésekre fordítsuk, akkor szó szerint lasszóval kellett fogni a középiskolás diákokat. Most meg az történik, hogy betorlódik a rengeteg fiatal, igyekszünk apparátusnöveléssel mindenkit úgy igazítani, hogy tényleg a hozzá illeszkedő tevékenységet kezdhesse el, és igyekszünk forrást találni arra, hogy ezeket a fiatalokat alkalmassá tegyük, hogy az általunk kínált közösségi szolgálatos tevékenységben részt vehessenek. A legtöbb tevékenység nem olyan, hogy utcáról bejött fiatal is tudja végezni; vannak ilyenek is, csak azoknak kevesebb pedagógiai hatásuk van. Azt gondolom, hogy sok ilyen fórum és beszélgetés kellene, és ebben az OFI-nak lehetne kiemelt szerepe. Már eltelt annyi év, hogy elég tapasztalat gyűlt össze ahhoz, hogy leszűrjünk minden konzekvenciát, ehhez viszont sokat kell beszélni róla.

GZ: Azt tudom mondani, hogy több pénz kell a köznevelési rendszerbe. Nem azt kell kifizetni, hogy ő plusz 2 órát dolgozik, hanem kétszer ennyi fizetést kell neki adni. Ezt nem viccből mondom. A feladatokat el kell osztani, embereket kell oda bevinni, nagyon sok feladatot nem a pedagógusoknak kellene elvégezni, és az kellene, hogy ők annyi pénzt kapjanak a heti 40 órás munkájukért, hogy ne merüljön fel az a kérdés, hogy most 22 vagy 23 órában csinál valamit, mert ez méltatlan.

MZs: A módszertan is fontos és a továbbképzés.

BM: Ha a pedagógusok közül mindenki részt vehetne képzésen, akkor egyrészt mindenki értené, hogy mi a feladata, másrészt szükség van a fogadó szervezetek oldalán is képzésekre. Az OSZK-nak van muzeológusok és könyvtárosok számára továbbképzése: „Felkészülés az iskolai közösségi szolgálat fogadására a közgyűjteményekben” címmel, és most az ökumenikus segélyszervezet is létrehozott ilyen akkreditált képzést a szociális ágazat számára, amely ősszel tud indulni, de mind a 8 területen kellene képzéseket fejleszteni. Szó volt arról, hogy a mentalitásváltoztatás lenne a cél. Az is kiderült a kutatások kapcsán, hogy a diákok szerint a szülők nem gondolnak semmit a közösségi szolgálatról. A diákok szerint a szülők célja, hogy minél hamarabb végezzen a diák a közösségi szolgálattal, de hogy az IKSZ-nek mi a célja, az nem fogalmazódik meg a családban. Tehát társadalmasítani is szükséges a programot, hogy lássák, mi ennek a célja. Másrészt „menővé” kell tenni a diákok körében: ehhez született Vas megyében egy mobilapplikáció diákok számára, ami segít abban, hogy a diák a telefonján keresztül követni tudja, hány óránál tart, információt kap arról, hogy a környékén milyen feladat-

ra, hová mehet. „Menővé” kell tenni a közösségi szolgálatot. Ma a diákok a közösségi szolgálatot számos néven nevezik: munkának, kényszermunkának vagy néha egyéb pejoratív elnevezéssel illetik. Ha „trendi” lenne, másként állnának hozzá. Az applikáció nem extra a 21. században, már kipróbálták sok szervezettel, mégis ott tartunk, hogy elkészült a kidolgozott terv, de nincs forrás arra, hogy ez megvalósulhasson.

Az iskolák odáig jutottak, hogy mivel nem koordinálták az IKSZ-et, van, ahol 200 feletti fogadó szervezetük van. A börze ebben szerintem segíthet. Minőségi előrelépés a fogadó szervezetek meghívása és a párbeszéd velük. Ebbe az irányba indulni nem pénz kérdése, ez csak az iskolák odafigyelése, hogy megszervezzék. Egy példát még hadd olvassak fel az IKSZ hatásáról: az egyik pedagógus a tanártovábbképzésen írta le záródolgozatában a következőket: „Amikor elkedvetlenedem a témával kapcsolatban, vagy belefulladok az adminisztrációba, akkor mindig az előző osztályomból egy diákom jut eszembe. Ha neki sikerült adnom valamit, akkor másnak is fogok tudni. B. bukott diák volt. Hangos, szófogadatlan, kekec és nem tanult. Ráadásul búzlott a cigitől és néha füvezett. B.-t senki sem szerette. B. a mi osztályunkba került, és mivel korábban is tanítottam, egy beszélgetéssel kezdtük az évet. Új alapok, elvárások és korlátok betartása. Cserébe szabadság és nyugalom. B. nem lett mintagyerek, de tartotta magát a szabályokhoz, és többet nem volt vele gondom. Tudtunk beszélgetni, lelkizni és alkudozni. B.-nek erre volt szüksége. Ennek ellenére, egy döglött patkányt sem bíztam volna rá. B. csatlakozott néhány haverjához, és egy közeli óvodába mentek udvari játékokat festeni. Egyik alkalommal azonban esett, kevesebben is mentek, és B. kikötött egy csoportban, ahol mesét kellett olvasnia. B. másnap csillogó szemekkel és óriási mosollyal érkezett, és újságolta, hogy milyen jó volt, hogy szerették őt a gyerekek. Hogy bénán olvasott, de a picik ismerték a mesét és segítettek, és ő olyan jól érezte magát, és hogy most már mindig ezt szeretné csinálni. B. nem lett óvóbácsi és nem is járt oda többet az 50 óra letelte után, de abban az időben annyi szeretetet és sikerélményt kapott, amennyi feltöltötte őt arra, hogy elmenjen tőlünk, és egy másik iskolában szakmát tanuljon. Azóta már van szakmája, dolgozik és érettségizni szeretne.” Hátha... ha egy helyen megfogjuk az abroszt, és elkezdjük húzni, akkor az egész rendszer mozgásba lendül.

ÖSSZEFOGLALÓK

ANDREW FURCO

SZOLGÁLATI TANULÁS – A TAPASZTALATON ALAPULÓ OKTATÁS KIEGYENSÚLYOZOTT MEGKÖZELÍTÉSE

Bár fogalmilag közelebb kerültünk a szolgálati tanulás definíciójához – a szolgálati tanulás programok abban különböznek a tapasztalati tanulás más megközelítéseitől, hogy céljuk, hogy a szolgálat egyformán javára váljon a szolgálatot teljesítőnek és az azt elfogadónak, valamint hogy egyformán összpontosítson a segítségnyújtásra és a tanulásra –, mégis egyértelmű, hogy számos szürke terület marad. Mi a helyzet az olyan terepgyakorlatokkal vagy közösségi szolgálati programokkal, amelyek közel esnek a tapasztalati tanulás kontinuumának a középpontjához? Hogyan különböztessük meg ezeket a programokat a szolgálati tanulástól? Azt mondhatjuk, hogy semelyik tapasztalati tanulási megközelítés nem statikus, vagyis minden ilyen program létezése során valamilyen mértékben elmozdul a kontinuumon. Ilyen módon lehetséges, hogy egy közösségi szolgálati program valamilyen időszakban elmozdul még inkább balra a középponttól, és nagyobb hangsúlyt fektet a szolgálatra, és a szolgálatot elfogadó javára. Egy másik időszakban pedig ugyanez a program tehet egyenlő hangsúlyt a szolgálatra és az oktatásra, egyformán előnyökhöz juttatva a szolgálatot teljesítőt és az azt elfogadót. Ez a mobilitás a programokon belül azt mutatja, hogy ahhoz, hogy teljesen meg tudjuk különböztetni a szolgálati tanulás programokat más tapasztalati tanulási programoktól, először meg kell határoznunk a program célzott fókuszát / fókuszait és kedvezményezettjeit. Ettől kezdve minden szolgálati program esetén bemérhető, hogy a tapasztalati tanulási erőfeszítések miriádjai között hova esik a kontinuumon.

Kulcsszavak: szolgálat, tanulás, szolgálati tanulás, közösségi szolgálat, tapasztalati tanulás

CHRISTINE I. CELIO – JOSEPH DURLAK – ALLISON DYMNICKI

A SZOLGÁLATI TANULÁS DIÁKOKRA GYAKOROLT HATÁSÁNAK METAANALÍZISE

A szolgálati tanulás az általános iskoláktól az egyetemekig mindenhol népszerű intézményi tevékenységgé vált. Annak ellenére, hogy az oktatás világában megnövekedett a szolgálati tanulás jelenléte, még mindig nem világos, hogy milyen hatásokat társítunk a szolgálati tanulás jellegű programokhoz, és melyek a hatékonyabb programok összetevői. Egy 11 837 diákot magába foglaló, 62 tanulmányból álló metaelemzés rámutatott, hogy a kontrollcsoporthoz viszonyítva a szolgálati tanulás programokban részt vevő diákok öt területen profitáltak jelentős mértékben: önmagukhoz való hozzáállásukban, az iskolához és a tanuláshoz való viszonyukban, a társadalmi felelősségvállalás területén, a szociális készségeikben és a tanulmányi eredményüket tekintve. A hatás átlagosan 27% és 43% közé esett. Továbbá, ahogy várható volt, gyakorlati szinten is beigazolódott az a nézet, hogy bizonyos javasolt gyakorlat követése esetén – mint például a tanterv, a hang, a közösségi részvétel és reflexió – jobb eredmény születik. A jelenlegi eredmények jó hírt jelentenek azoknak az oktatóknak, akik tanításukba beillesztik a szolgálati tanulást, és remélhetőleg a szolgálati tanulás mélyebb tanulmányozására serkentenek, hogy jobban átlássuk, hogyan válik a szolgálati tanulás a diákok javára, és milyen feltételek segítik leginkább elő növekedésüket és fejlődésüket.

Kulcsszavak: szolgálati tanulás, társadalmi felelősségvállalás, metaanalízis

SÁROSI TÜNDE

POLGÁRI SZOLGÁLAT FRANCIAORSZÁGBAN

Franciaországban a 2010. március 10-i törvény által létrehozott polgári szolgálat (Service civique) célja, hogy ösztönözze és támogassa a fiatalok állampolgári szerepvállalását. A törvény életbelépése óta a franciaországi programban 6 év alatt 130 000 fiatal vett részt. A francia állam 2020-ra 350 000 fiatal bevonását tűzte ki célul. A szolgálat teljesítése minden francia nemzetiségű vagy olyan más országból származó fiatal számára elérhető, aki több mint 1 éve hosszú távú tartózkodási engedéllyel rendelkezik és Franciaország területén lakik. A Polgári Szolgálat Ügynöksége felügyeli és biztosítja a feltételeit annak, hogy az egyenlőség érdekében a feladatokhoz vagy más néven küldetésekhez minden állampolgár hozzáférjen az önkéntesek társadalmi helyzetét, képzettségét, nemét, életkorát, származását, kultúráját és lakhelyét is figyelembe véve.

A szervezetek szabadon választhatják ki azokat a segítőköt és önkénteseket, akiket szívesen látnak, de tiszteletben kell tartaniuk a társadalmi sokszínűség elvét. A polgári szolgálat nemcsak a

diákok vagy a fiatal diplomások, hanem mindenki számára elérhető, a programból nem zárhatók ki az oklevéllel vagy minősítéssel nem rendelkező fiatalok.

A szolgálatot nonprofit szervezeteknél vagy magánszemélyeknél lehet letölteni Franciaországban vagy bizonyos esetekben külföldön is. A program bevezetésének célja, hogy mozgósítsa a fiatalokat a társadalmi és környezeti kihívásokkal szemben, valamint hogy olyan élethelyzetet teremtsen a 16 és 25 év közötti fiatalok számára, melyek között fejlődni tud a személyiségük, ki tudják bontakoztatni képességeiket, erősödik az önbizalmuk, és személyes elköteleződés alakulhat ki bennük.

Kulcsszavak: önkéntesség, elköteleződés, állampolgári tudatosság, társadalmi érzékenyítés, nemzeti kohézió

FAZEKAS ANNA – NAGY ÁDÁM – MONOSTORI KRISTÓF

GENERÁCIÓS PROBLÉMATÉRKÉP. A FIATALOK LEGÉGETŐBB PROBLÉMÁI A 2016-OS IFJÚSÁGKUTATÁS ALAPJÁN

Közhelyszerű tény, hogy a mai fiatalok jelentik a közeljövő erőforrását, de ugyanők alkotják a migrációra leginkább hajlamos társadalmi csoportot. Nem is kérdés tehát, hogy a közösség vagy társadalom számára kulcsfontosságú megismerni élethelyzetüket, életmódjukat, problémáikat, illetve meghatározni azt, hogy mit tehetünk annak érdekében, hogy ez az erőforrás ne vesszen el. Magyarországon a rendszerváltást követő kutatások, különösen az ezredforduló óta megvalósuló nagymintás (8000 fős) ifjúságkutatási program – amely a 15–29 éves korosztály élethelyzetét igyekszik négyévenként rögzíteni – alkalmas eszköz arra, hogy a jövőre vonatkozó következtetéseket megalapozó, átfogó képet festhessünk a magyar ifjúságról, még akkor is, ha az ifjúság ennél némileg bővebb korosztályt jelent, sőt maga is változó korcsoport. Az ebben az önálló életszakaszban megjelenő jellegzetes problémák elemzése a sarkalatos életeseményekkel és különösen a mobilitási-migrációs szándékkal összefüggésben segíthet megérteni a fiatalok sajátos státuszát.

Kulcsszavak: a fiatalok legégetőbb problémái, ifjúságkutatás, mobilitás-migráció

BODÓ MÁRTON**AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT, AVAGY A KUTATÁS, A KRITÉRIUMOK ÉS A FOGADÓ INTÉZMÉNYI GYAKORLATOK TALÁLKOZÁSI PONTJAI**

Az iskolai közösségi szolgálat (IKSZ) bevezetésének fontos aspektusa a fogadó szervezetek oldalán megjelenő pedagógiai feladatok. Ma még gyerekcipőben járnak a különböző szektorok, de minden területen fokozatosan csiszolódik a módszertana annak, hogy miként lehet a diákokat értelmes és mindenki számára hasznos feladatokba bevonni.

Számos kutatási eredmény segítheti ma a közösségi szolgálat pedagógiai célú megvalósítását. Hiánypótló, szociális és egyéb készségek fejlesztésére alkalmas programnak tekinthető az iskolai közösségi szolgálat a középiskolás korosztály számára. A tevékenységeken keresztül a diákok számos készségükben fejlődhetnek a megfelelő paraméterek betartása esetén.

Az IKSZ 8 tevékenységi területéből már 6 terület fogalmazott meg szakmai ajánlást, amelyben a konkrét, javasolt tevékenységek is megfogalmazásra kerültek. A felsorolt tevékenységek jelentős része megfelel azoknak a kritériumoknak, amelyek a diák szociális és egyéb készségeit fejlesztik.

A diákok tapasztalatai és a fogadó intézmények visszajelzései alapján 3 modell fogalmazható meg: A „Csinálom, ha kénytelen vagyok” modell, ahol a kényszert éli meg a fogadó és a részt vevő diák egyaránt. Az „Úszok az árral” modell kapcsán a tudatosság nincs meg, rövid távon néha mégis produkálhat eredményeket, de hosszú távon kudarcra van ítélve. A „Tudom, mit akarok, tudom, miért csinálom” modell a leghatékonyabb. Ebben az esetben mindkét fél motiváltsága adott, és a cél, hogy olyan szülessen, ami mindenki számára hasznos. Valójában ez a modell valósítja meg az IKSZ eredeti célkitűzéseit. Ez a fajta hozzáállás eredményezheti a diákok későbbi önkéntes elköteleződését is. A három modell arányait mutathatja az önkéntes diákkérdőív, amely szerint a válaszadó diákok 48,4%-a fogalmazott meg pozitív, míg 31,7%-a negatív véleményt. Ha csak a diákok harmada számára rossz élménnyel zárul a közösségi szolgálat, akkor már egyértelmű, hogy milyen nagy a fogadó szervezetek és a küldő iskolák felelőssége. Fontos továbblépés lehetne az ajánlások tudatosítása, a kritériumok és tapasztalatok alapján való átdolgozása az adott szakmai területeken, illetve szektorspecifikus képzések fejlesztése és tartása, a minőségi kritériumok beemelése a helyi intézményi programokba a diákok igényeinek figyelembevételével.

Kulcsszavak: közösségi szolgálat, fogadó intézmények, diákok motivációja, tapasztalatok, kritériumok

SÁROSI TÜNDE**MODELLEK AZ EGÉSZSÉGÜGYI ÉS SZOCIÁLIS TERÜLETEN VÉGZETT ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT PEDAGÓGIAILAG HATÉKONY MEGVALÓSÍTÁSÁHOZ**

Az iskolai közösségi szolgálat (rövidítve: IKSZ) 2011-ben vált kötelezővé az érettségi vizsga megkezdésének feltételeként, és egyik kiemelt célja a diákok önkéntességre nevelése és személyiségfejlesztése volt. Az IKSZ keretein belül többek között az egészségügyi és szociális területen is tevékenykedhetnek a fiatalok, mely a szociális érzékenyítés szempontjából kiemelkedik a többi közül. Ezeken a területeken a fiatalok közvetlen kapcsolatba kerülnek a társadalom azon rétegeivel, amelyeknek segítségre van szükségük. Számolnunk kell azzal, hogy nem minden diák képes megbirkózni az előálló helyzettel, előfordul, hogy a fiatalokat ijedelemmel tölti el egy idős vagy beteg ember közvetlen közelsége. Az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézete 2018-ban végzett IKSZ monitoring vizsgálat keretében a diákok körében végzett fókuszcsoportos interjúk arra engednek következtetni, hogy tartózkodó magatartásuk mögött legtöbbször nem érdektelenség, hanem az ismeretlentől való félelem, a tehetetlenség húzódik meg. Fontos, hogy a diákok szervezett felkészítésen és folyamatos reflexiós megbeszéléseken vegyenek részt a szolgálat letöltése alatt. Lehetőséget kell biztosítani számukra, hogy kifejezzék félelmeiket, bizonytalanságukat, érzelmeiket ahhoz, hogy a tevékenység sikeresen záruljon, és a diákok szociális érzékenyítése bekövetkezzen.

Kulcsszavak: iskolai közösségi szolgálat, önkéntesség, szociális érzékenyítés, egészségügy, felkészítés, reflexió

KARLOWITS-JUHÁSZ ORCHIDEA**KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT A TANÁRKÉPZÉS TANTERVÉBEN**

Jelen tanulmány az osztatlan tanárképzésben megjelenő közösségi pedagógiai gyakorlatot mint *service learning* típusú programot mutatja be egy konkrét példán keresztül.

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete által kidolgozott közösségi pedagógiai gyakorlat alapelvei – mind a koncepció, mind a megvalósítás szintjén – teljes mértékben összhangban állnak a nemzetközi *service learning* szttenderdek kritériumaival.

Ezekből az irányelvekből kiindulva a gyakorlat négyes célrendszere a következő: 1. érdemi segítségnyújtás, társadalmi felelősségvállalás; 2. felelős értelmiségivé válás elősegítése (ismeret- és tapasztalatszerzés fontos társadalmi kérdésekről, köztük a szegénység és a társadalmi kirekesztés dimenzióiról, továbbá a társadalmi részvétel, nyitottság, empátia, szociális érzékenység, illetve

önkéntes motivációk erősítése); 3. a pedagógusi pályára mint segítő hivatásra való praktikus felkészítés; 4. felkészítés a közoktatásban megvalósuló különböző *service learning* típusú tevékenységek szervezésére és megvalósítására.

Az elméleti keretek mellett a közösségi pedagógiai gyakorlat módszertani aspektusai és a gyakorlatvégzés helyszínei is bemutatásra kerülnek a tanulmányban.

Kulcsszavak: tanárképzés, *service learning*, társadalmi felelősségvállalás

NÁRAI MÁRTA – PÉCSI GERTRÚD – TÓBIÁS LÁSZLÓ:

ÖNKÉNTESSEGÍTŐGYAKORLATEGYETEMISTÁKTÁRSADALMIÉRZÉKENYÍTÉSÉRE

Külföldi tapasztalatok azt mutatják, hogy a középiskolás korban, illetve a felsőoktatási évek alatt szerzett segítő tevékenységgel, önkéntességgel, közösségi részvétellel kapcsolatos élmények, tapasztalatok a felnőttkori társadalmi aktivitás szempontjából nagyon meghatározóak. Úgy gondoljuk, hogy ebből a szempontból nem elhanyagolható az oktatási intézmények felelőssége sem. Jelen tanulmány egy konkrét program bemutatásán keresztül arra kíván rávilágítani, hogyan tud hozzájárulni például egy felsőoktatási intézmény a hallgatók társadalmi érzékenységeinek, illetve az aktív szerepvállalást, részvételt fontosnak tartó szemléletnek a formálásához, (ki) alakításához. A Széchenyi István Egyetemen több mint egy évtizede futó, napjainkban Önkéntes segítő gyakorlat elnevezésű, szabadon választható kurzust, annak elveit, módszerét, tapasztalatait ismertetjük meg az Olvasóval. A kurzus célja tapasztalati tanulás révén, segítésre, támogatásra szoruló társadalmi csoportok körében végzett laikus segítés (kvázi önkéntes munka) során olyan saját élményekhez juttatni nem segítő szakokon tanuló egyetemi hallgatókat, melynek során megismerhetik sajátos helyzetben lévő embertársaik életét, problémáit, tapasztalatokat, tudásokat szerezhetnek a társadalmi szerepvállalás formáiról, módjairól, és nem utolsósorban átélhetik a segítés hasznosságát, örömét.

Kulcsszavak: társadalmi érzékenység, felsőoktatás, tapasztalati tanulás, segítés, társadalmi felelősségvállalás

KARLOWITS-JUHÁSZ ORCHIDEA**A SZERETETSZOLGÁLAT MÓDSZERTANA ÉS HOZADÉKAI A MISKOLCI FÉNYI GYULA JEZSUITA GIMNÁZIUMBAN**

2013 januárjától 2014 júniusáig vegyes módszerű, főként interjúkra és résztvevő megfigyelésre épülő kutatást végeztem, amely során a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban működő szeretetszolgálati program több szempontú vizsgálatát tűztem ki célul. E program fontos előzménye volt az iskolai közösségi szolgálat hazai bevezetésének, ezért most, amikor azt látjuk, hogy a hazai implementáció csupán esetleges pedagógiai hatással bír, talán hasznos lehet visszatekinteni a vizsgálatom által rögzített pillanatképre.

A szeretetszolgálat módszertanát és hozadékait tanulmányozva az iskolai közösségi szolgálat megvalósításáért felelős közoktatási intézmények reflexió alá vonhatják saját gyakorlatukat, újragondolhatják a vonatkozó pedagógiai célok teljesülésének kritériumait, illetve praktikus segítséget kaphatnak programjuk hatékonyabbá tételéhez.

Kulcsszavak: *service learning*, társadalmi igazságosság, társadalmi felelősségvállalás, jezsuita oktatás

BODÓ MÁRTON**ESETTANULMÁNY A MARSEILLE-I LYCÉE DE PROVENCE SZOCIÁLIS CSELEKVÉS PROGRAMJÁRÓL, AVAGY EGY NEMZETKÖZI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT JÓ GYAKORLAT ADAPTÍV LEÍRÁSA**

A közösségi szolgálat jellegű programok nem képezik részét a francia iskolarendszernek. A magániskolákban van példa arra, hogy a diákok szociális jellegű programokban vesznek részt, mint amilyen a marseille-i Lycée de Provence szociális cselekvés programja (*Projet d'Action Sociale*). Az iskola pedagógiai programja négyes struktúrában jelenik meg: Tapasztalat, Reflexió, Cselekvés, Fejlődés. A PAS 1994 óta képviseli, hogy nemcsak beszélni kell a másokon való segítségről, de meg is kell élni azt.

Kulcsszavak: reflexió, közösségi szolgálat, szociális cselekvés, tapasztalat

ABSTRACTS IN ENGLISH

ANDREW FURCO

SERVICE-LEARNING: A BALANCED APPROACH TO EXPERIENTIAL EDUCATION

While conceptually, this pictorial can assist in bringing us closer to a more precise definition of service-learning. Service-learning programs are distinguished from other approaches to experiential education by their intention to equally benefit the provider and the recipient of the service, as well as to ensure equal focus on both the service being provided and the learning that is occurring.

What about the field education program or community service project that is located near the center of the experiential education continuum? How might we distinguish these programs from service-learning? One might argue that no experiential education approach is static. Throughout its life, every experiential education program moves, to some degree, along the continuum. Thus, at a particular point in time, a community service program may be farther left of center appearing to have a greater focus on the service and its benefit to the recipient. At another point in time, the same program might appear to have an equal emphasis on service and learning, providing benefits to both the recipients and providers of the service. It is this mobility within program types that suggests that to fully distinguish service-learning programs from other forms of experiential education approaches, one must first determine a program's intended focus and its beneficiaries. From there, every service program's continuum range can be gauged to determine where it falls among the myriad of experiential education endeavors.

Keywords: service, learning, service-learning, community service, experiential education

CHRISTINE I. CELIO – JOSEPH DURLAK – ALLISON DYMICKI

A META-ANALYSIS OF THE IMPACT OF SERVICE-LEARNING ON STUDENTS

Service-learning (SL) has become a popular teaching method everywhere from elementary schools to colleges. Despite the increased presence of SL in the education world, it is still unclear what student outcomes are associated with SL programs and what factors are related to more effective programs. A meta-analysis of 62 studies involving 11,837 students indicated that, compared to controls, students participating in SL programs demonstrated significant gains in five outcome areas: attitudes toward self, attitudes toward school and learning, civic engagement, social skills, and academic performance. Mean effects ranged from 0.27 to 0.43. Furthermore, as predicted, there was empirical support for the position that follows certain recommended practices — such as linking to curriculum, voice, community involvement, and reflection — was associated with better outcomes. Current data should be gratifying for educators who incorporate SL into their courses, and should encourage more SL research to understand how students benefit and what conditions foster their growth and development.

Keywords: Service-Learning, Civic Engagement, Meta-analysis

TÜNDE SÁROSI

CIVIL SERVICE IN FRANCE

In France, the civic service (Service civique) established by the Law of 10 March 2010 aims to encourage and support the participation of young people. Since the entry into force of the law 6 years ago, 130,000 young adults have been involved in the French program. The French state has set a target of 350,000 participants by 2020. The service is available to all young people of French nationality or from other countries who have been a resident for more than a year in France. The Civil Service Agency supervises and ensures the conditions for access for all citizens, for the sake of equality, to tasks or missions, taking into account the social situation, qualifications, gender, age, origin, culture and residence of volunteers.

Organizations are free to choose the helpers and volunteers they are looking for, but they have to respect the principle of social diversity. Civil service is not only available to students or young graduates, but is accessible to all, and young people without a diploma or qualification cannot be excluded from the program.

The service can be available to non-profit organizations or individuals in France or in some cases abroad. The aim of the program is to mobilize young people against social and environmental challenges and to create a life situation for young people between the ages of 16 and 25, among whom their personalities can be developed, improve their abilities, gain confidence, and create personal commitment.

Keywords: volunteering, engagement, civic awareness, social sensitivity, national cohesion

ANNA FAZEKAS – ÁDÁM NAGY – KRISTÓF MONOSTORI

THE NOTABLE PROBLEMS OF YOUTH ON THE BASE OF YOUTH

RESEARCHES

It is a common fact that today's youngsters are the resources of the future, but they are the ones which are most likely to migrate. The reason why it is crucial for the society to get better acquainted with their life situation, lifestyle, problems, and to determine what can be done in order to not lose this resource. In Hungary a large-scale (8,000 persons) youth research program has been implemented since the millennium, which has been trying to record the life situation of the 15-29 year-old-young people every four years. This research is a suitable tool to paint a comprehensive picture of the Hungarian youth. This could be the basis of future conclusions, even if youth is a somewhat larger age group and even itself is a changing population. The distinctive analysis that emerges in the independent life cycle can help understand the specific status of young people in the context of significant life events, particularly in the dimension of mobility-migration.

Keywords: the notable problems of youth, youth research, mobility-migration

MÁRTON BODÓ

THE SCHOOL COMMUNITY SERVICE OR RESEARCH, CRITERIA AND PRACTISE OF HOST INSTITUTIONS

Pedagogic tasks of host institutions constitute a crucial aspect of the introduction of School Community Service (SCS). What we see now is that most sectors are still in their infancy in this respect. However, there is a constant development of methodologies of the involvement of students in activities that are sensible and beneficial for each stakeholder.

The implementation of community service in schools is supported by the results of numerous research projects. For students in secondary education, SCS is regarded as a unique programme suitable for the improvement of social and other skills. If the appropriate criteria is met, the activities can help students develop various skills.

6 out of the 8 domains in SCS have already made recommendations with a detailed list of actual suggested activities. The majority of the listed activities meet the criterion for the development of social and other student skills.

Based on the experience of students and the feedback of host institutions, 3 models can be drawn up. In the model 'I do it if I must do it' both hosts and participating students experience an obligation. In the model 'I swim with the tide' consciousness is missing, short-term results might arise but the programme is still bound to fail in the long run. The most effective model is the one 'I know what I want and I know why I do this'. In this case, both parties are motivated and the common goal is to achieve results that are useful for everyone. In fact, this model implements the original aims of SCS. Also, it is this attitude that might lead to the students' later commitment to volunteer jobs. Proportions of the 3 models might be represented by the results of the voluntary student questionnaire according to which 48.4% of answering students have formed a positive and 31.7% a negative opinion. With one third of the students having bad experience with SCS, the immense responsibility of host institutions and sending schools becomes obvious. Important steps forward include the integration and adaptation of recommendations in accordance with relevant criteria and experience in each specific domain, the development and organisation of sector specific trainings, and the inclusion of quality criteria in the programmes of local institutions, paying attention to student needs.

Keywords: School community service, host institution, feedback, service-learning

TÜNDE SÁROSI

MODELS FOR HEALTH AND SOCIAL SCHOOL COMMUNITY SERVICES FOR IMPLEMENTING EDUCATIONAL EFFICIENCY

The School Community Service (abbreviated as “IKSZ”) became mandatory in 2011 as a condition for starting the school leaving exam, and one of its priority objectives was to educate and develop students for volunteering. Within the framework of IKSZ, young people can also be active in the health and social field, which is one of the others in terms of social sensitivity. In these areas, young people come into direct contact with those in society who need help. We have to take into account that not all students are able to cope with the current situation, and that young people are afraid of the immediate proximity of an elderly or sick person. In 2018 in the course of the Eszterházy Károly University Institute of Educational Research and Development’s IKSZ monitoring survey, focus group interviews among students suggest that the lack of interest and helplessness of the unknown is usually the result of their disrespectful behavior. It is important that students participate in organized preparation and continuous reflection discussions during the fulfillment of the service. They should be given the opportunity to express their fears, uncertainties and emotions in order for the activity to be successfully completed and the social sensitivity of the students to occur.

Keywords: School community service, volunteering, social sensitization, health, preparation, reflection

ORCHIDEA KARLOWITS-JUHÁSZ

SERVICE LEARNING IN THE CURRICULUM OF TEACHER TRAINING

This study presents the community pedagogical practice element of the teacher training course as a *service-learning* type of program by using a specific example.

The basic principles of the so-called Community Pedagogical Practice as developed by the Teacher Training Institute of Miskolc University – both as a concept and as its attainment – are completely in agreement with the criteria of the internationally recognized *service-learning* stan-

dards. Based on these principles the four aims of the pedagogical practice are the following: 1. substantial assistance, social responsibility; 2. promoting responsible professional attitude (learning about and obtaining experience regarding important social issues, such as poverty and the multiplicity of social exclusion, and also strengthening social inclusion, openness, empathy, social sensitivity and the motivation for volunteering); 3. offering practical help in preparing future educators to be altruistic professionals; 4. train students to be able to organize and implement activities that are part of the *service learning* program of the public education.

Besides the theoretical framework, in this study the methodological aspects as well as the places of the Community Pedagogical Practice will be presented.

Keywords: teacher training, service learning, social responsibility

MÁRTA NÁRAI – GERTRUD PÉCSI – LÁSZLÓ TÓBIÁS

THE SENSIBILIZATION OF UNIVERSITY STUDENTS THROUGH VOLUNTARY HELPER TRAINING

Foreign experience points out that helping activities, voluntary work, and participating in community activities during high school and university years have an impact on the future social activism during adulthood. The role of universities is not negligible in this question. In this study we introduce a concrete program, and through this example we would like to enlighten how universities can create social sensibility and activism among students. We discuss the methods and experience of the eligible course 'Voluntary Helper Training', which has existed at the Széchenyi István University of Győr for more than 10 years. Our objective is to provide opportunity to students from non-helper faculties to experience, learn, and understand people of different social statuses through experiential learning and to introduce them to the different forms of social engagement. During their training the students work in a helper's position mostly as a volunteer and help social groups in need of support, so as to become aware of the utility and pleasure of giving a hand.

Keywords: social sensibility, higher education, experiential learning, helping, social responsibility

ORCHIDEA KARLOWITS-JUHÁSZ**THE METHODOLOGY AND THE ACHIEVEMENTS OF THE ARRUPÉ CHARITY SERVICE PROGRAM IN FÉNYI GYULA JESUIT HIGH SCHOOL, MISKOLC**

Between January 2013 and June 2014 I worked on a composite methodology research based mainly on interviews and observations during which I set the objective to examine the Arrupe Charity Service Program in Fényi Gyula Jesuit High School, Miskolc, from various points of view. This program was an important forerunner of the so called IKSZ program in Hungary (a mandatory 50-hour school service-learning program for high school students). Since we are obliged to admit that the implementation of IKSZ resulted in not more than accidental learning effects, it might be of some interest to take a look at the picture of the charity service program my research had captured back then.

Through studying the methodology and the achievements of the Arrupe Charity Service Program public educational institutions which are in charge of the implementation of the service-learning program in Hungary might be able to evaluate their practices, reconsider the criteria of their pedagogical objectives regarding this program, and also get some practical help in order to make their programs more effective.

Keywords: service learning, social justice, social responsibility, Jesuit education

MÁRTON BODÓ**STUDY OF THE SOCIAL ACTION PROGRAM IN THE LYCÉE DE PROVENCE OF MARSEILLE**

Community service programs are not part of the French school system. In private schools, there are some students who take part in social programs, such as the Lycée de Provence Social Action Program in Marseille (Projet d'Action Sociale). The school's pedagogical program appears in four structures: Experience, Reflection, Action, Development. Since 1994, PAS has not only been

representing the way to talk about helping others, but also how to live with them. The school organizes 21 different activities, which can be divided into 6 categories:

- Meeting, animation;
- Personal accompaniment, help for the elderly;
- Supporting disadvantaged people;
- Activities with children;
- Tutor;
- Customized individual activities.

Keywords: social action, school community service, host institution, feedback, service-learning, activity

SZERZŐINK

DR. BODÓ MÁRTON PhD (Budapest, 1971): magyar–történelem szakos középiskolai tanár, pedagógiai szakértő. PhD-fokozatát összehasonlító irodalomtudományból az ELTE-n szerezte 2007-ben. Az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatási és Fejlesztési Intézetének tudományos munkatársa, aki a közösségi szolgálat országos bevezetéséért és pedagógiai támogatásáért felelős projektek, kutatások, képzések, portál (www.kozossegi.ofi.hu) szakmai vezetője, trénere (2013–18). Jelenleg a Strasbourgi Egyetem Magyar Tanulmányok Tanszékének tanszékvezetője. **A témában megjelent legfontosabb önálló publikációi:** B. M. (2018): Iskolai Közösségi Szolgálat – fenntarthatóság és minőség dilemmája a köznevelésben. In: Ollé János és Mika János (szerk.): *Iskolakultúra és környezetpedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 29–40. – B. M. (2016): The Role of Teachers in the School Community Service. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Curriculum, Effectiveness, Equity*. Hungarian Institute for Educational Research and Development. Budapest. 69–79. – B. M. (2014): A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle* 3-4. 47–68.

CELIO, CHRISTINE INEZ, PhD: a Loyola University Chicagón doktorált 2011-ben *The Effect of Participation in Experiential Learning Programs on Personal and Civic Attitudes* című munkájával. 2018 óta klinikai pszichológusként San Franciscóban él. **A témában megjelent főbb munkái:** C. I. C. (2013): Service-Learning in Early Adolescence Results of a School-Based Curriculum. The Effect of Participation in Experiential Learning Programs on Personal and Civic Attitudes. *Journal of Experimental Education* 36/1. 5–21. – C. I. C.: Helping Others and Helping Oneself: A Meta-Analysis of Service-Learning Programs. Le-

tölthető: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=EF79D0EB0C3B58C6351A-39A376F94BB1?doi=10.1.1.379.6894&rep=rep1&type=pdf> (Utolsó megtekintés: 2019. március 10.)

DURLAK, JOSEPH A., PhD: a Chicagói Loyola Egyetem pszichológiaprofesszora. Több szakmai kiadvány szerkesztőségének tagja, négy könyvet írt, és régóta foglalkozik a gyermekek és serdülők hosszútávú kutatásával. **A témában a legfontosabb publikációja:** J. A. D. – Celen E. Domitrovich – Roger P. Weissberg – Thomas P. Gullotta (szerk. 2015): *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Guilford Press, New York.

DYMNICKI, ALLISON B.: az American Institutes for Research vezető kutatója, aki nagy tapasztalattal rendelkezik az ifúságfejlesztésben, az implementáció tudományában, a rendszermódosításban és a hosszútávú kutatások mérésértékelésében. Különös szakértelemmel vesz részt az iskolai és közösségi programokkal kapcsolatos kutatásokban. **Főbb publikációi:** A. B. D. – D. B. Henry – C. M. Myford (2015): The development of an instrument to measure school readiness for a prevention program. *Learning Environments Research* 18. 267–287. – E. M. Sterrett – A. B. D. – D. B. Henry – G. R. Byck – J. Bolland – B. Mustanski (2014): Predictors of co-occurring risk behavior trajectories among economically disadvantaged African-American youth: contextual and individual factors. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society For Adolescent Medicine* 55. 380–387. – D. B. Henry – A. B. D. – C. Kane – E. Quintana – J. Cartland – K. Bromann – S. Bhatia – E. Wisnieski (2014): Community monitoring for youth violence surveillance: testing a prediction model. *Prevention Science: the Official Journal of the Society For Prevention Research* 15. 437–447.

FAZEKAS ANNA (Budapest, 1989): szociológus. Tanulmányait az ELTE Társadalomtudományi Karán végezte. Korábban az Excenter Kutatóközpont munkatársa volt, 2016 óta szabadúszó kutatóként tevékenykedik. Főként ifjúsági civil szektort érintő kutatásokat végez, projekteken működik közre. Országos és nemzetközi kutatások nyomán az ifjúsági életmód számos aspektusát vizsgálta / vizsgálja, melynek eredményeit több alkalommal publikálta. Kutatási területei: ifjúságszociológia, szabadidő-szociológia, civil aktivitás. **Főbb publikációi a témában:** F. A. – Nagy Ádám – Monos-

tori Kristóf (2018): „Bú, baj, bánat messze szaladj!” – Életesemények, problémák, mobilitás, migráció. In: Nagy Ádám (szerk.): *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont, Budapest. 315–349. – Nagy Ádám – F. A. (2016): Offline helyett online szabadidő? A fiatalok szabadidős tereinek és médiahasználatának átalakulása. *Médiakutató* 3. 41–58. – F. A. – Nagy Ádám (2015): Fiatalok. De civilek? A táborok ifjúságától a fesztiválok ifjúságáig. *Civil Szemle* 2. 25–37.

FURCO, ANDREW (1961): egyetemi tanár a Minnesotai Egyetemen; alelnöke a Public Engagement, Office for Public Engagement nevű szervezetnek. Elsődleges kutatási és oktatási területe a konstruktivista tanítás, a hiteles tanulás és a tapasztalati tanulás mérése és értékelése, különös tekintettel a közösségi elkötelezettség és az oktatás állampolgári céljai közötti kapcsolatra. Munkájáért számos elismerésben részesült: Researcher of the Year (2006) a National Society for Experiential Education szervezet által elismerve, az Ohio Állami Egyetem John Glenn-elismerése (2004). **A témában megjelent legutóbbi, legjelentősebb publikációi:** A. F. (2010): The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement. *British Journal of Educational Studies* 58/4. 375–390. – B. E. Moely – A. F. – J. Reed (2008): Charity and social change: The impact of individual preferences on service-learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning* 15/1. 37–48. – A. F. (2006): Is service-learning really better than community service? In: A. Sliwka, M. Diedrich és M. Hofer (szerk.): *Citizenship education*. Waxmann, Berlin. 155–181. – A. F. (2005): Impactos de los proyectos de aprendizaje-servicio. In: D. Filmus, I. Hernaiz, M. N. Tapia és P. J. Eliceigui: *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en Los Sistemas Educativos Latinoamericano*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires. 19–26. – S. H. Billig – A. F. (szerk. 2002): *Service-learning through a multidisciplinary lens*. Information Age Publishing, Greenwich (CT). – S. H. Billig – A. F. (szerk. 2001): *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Information Age Publishing, Greenwich (CT). – A. F. – S. Root (2001): Service-learning in teacher education: An overview of the research. In: J. Anderson és K. Swick (szerk.): *Strengthening service and learning in teacher education*. American Association of Colleges for Teacher Education and the ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, Washington (DC).

KARLOWITS-JUHÁSZ ORCHIDEA PhD (Miskolc, 1975): végzettsége szerint filozófia szakos középiskolai tanár és kulturális antropológus, 2004-től a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének főállású oktatója. Egyetemi oktatóként, kvalitatív kutatóként, módszertani fejlesztőként és aktív önkéntesként egyaránt arra törekszik, hogy az iskola szerethetőbb, élhetőbb és értelmesebb

helyé válhasson minden egyes gyerek számára. **A füzetünkben megjelent írásaihoz kapcsolódó fontosabb publikációi:** K.-J. O. (2018): A közösségi pedagógiai gyakorlat és az iskolai közösségi szolgálat tartalmi, módszertani összehangolása. In: G. Molnár Péter, Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai valóságok*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 249–259. – K.-J. O. (2017): A Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban működő szeretetszolgálati program módszertani vonatkozásai. In: Nagy Ádám (szerk.): *Szolgálva, nem tündökölve – Trencsényi 70. Iuvenis – Ifjúságsszakmai Műhely*, Budapest. 166–188. – K.-J. O. (2016): Reflektív segítség a pedagógusképzésben. In: Varga Attila, Ugrai János (szerk.): *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest. 169–192.

MONOSTORI KRISTÓF (Komárom, 1995): 2018-ban a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen szerzett szociológia BA diplomát. Jelenleg a komáromi Kerecsen Ifjúsági Egyesület elnökségi tagja, az Ifjúságsszakmai Társaság együttműködője és az Excenter Kutatóközpont kutatója. Kutatási területe többek között a szabadidő és a civil aktivitás. **A témát érintő fő publikációja:** Fazekas Anna – Nagy Ádám – M. K. (2018): „Bú, baj, bánat messze szalad!” – Életesemények, problémák, mobilitás, migráció. In: Nagy Ádám (szerk.): *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont, Budapest. 315–349.

NAGY ÁDÁM PhD (habil.): hat diplomáját a legkülönbözőbb területeken szerezte. Neveléstudományból doktorált és habilitált, korábban a Nemzeti Civil Alapprogram elnöke volt. Nevéhez fűződik az *Új Ifjúsági Szemle* című folyóirat alapítása és szerkesztése, illetve a *Civil Szemle* létrehozása. Jelenleg a Magyar Pedagógiai Társaság szabadidő-pedagógiai szakosztályának elnöke, valamint a Magyar Szociológiai Társaság elnökségének tagja, ifjúságsszociológiai szakosztályának alelnöke. A révkomáromi Selye János Egyetem és a Kodolányi János Egyetem docense, a Magyar Tudományos Akadémia korábbi Bolyai-ösztöndíjasa, Magyar Ifjúság-díjas. **Főbb publikációi a témában:** Fazekas Anna – N. Á. – Monostori Kristóf (2018): „Bú, baj, bánat messze szalad!” – Életesemények, problémák, mobilitás, migráció. In: N. Á. (szerk.): *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont, Budapest. 315–349. – N. Á. – Fazekas Anna (2016): Offline helyett online szabadidő? A fiatalok szabadidős tereinek és médiahasználatának átalakulása. *Médiakutató* 3. 41–58. – Fazekas Anna – N. Á. (2015): Fiatalok. De civilek? A táborok ifjúságától a fesztiválok ifjúságáig. *Civil Szemle* 2. 25–37.

DR. NÁRAI MÁRTA PhD (Sárvár, 1970): szociológus, egyetemi oktató és kutató. PhD-fokozatát a szociológia területén, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerezte 2009-ben, doktori disszertációjának címe: *A nonprofit szervezetek helye és szerepe a helyi társadalmak életében*. Jelenleg a Széchenyi István Egyetem Szociális Tanulmányok és Szociológia Tanszékének docense, a Községi és civil tanulmányok mesterszak szakfelelőse, illetve az MTA KRTK RKI Nyugat-magyarországi Tudományos Osztályának tudományos munkatársa. 2014 óta a *Civil Szemle* főszerkesztője. Kutatási területei: civil társadalom, nonprofit szervezetek, társadalmi szerep- és felelősségvállalás, ifjúságszociológia, társadalmi egyenlőtlenségek. **A témában korábban megjelent legfőbb publikációja:** N. M. – Reisinger Adrienn (2016): *Társadalmi felelősségvállalás és részvétel a lokális és területi közösségi folyamatokban*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.

PÉCSI GERTRÚD (Győr, 1971): szociális munkás, közösségi és civil fejlesztő szakember. A Széchenyi István Egyetem esélyegyenlőségi koordinátora, a Szociális Tanulmányok és Szociológia Tanszék munkatársa, az Önkéntes Program koordinátora a kezdetek óta. Több civil szervezetben végez önkéntes tevékenységet, a Camelot Mozgássérült Fiatalok Győri Egyesületének egyik alapítója és titkára. Kutatási területei: önkéntesség, civil szervezetek, közösségfejlesztés, fogyatékoság, esélyegyenlőség. **Korábban megjelent publikációja:** P. G. (2017): Önálló életvitel. In: Vid Gábor (szerk.): *Ne parázz! Információk az egyenlő esélyű hozzáférésről*. Camelot Egyesület, Győr.

TÓBIÁS LÁSZLÓ PhD (Budapest, 1964): magyar-történelem szakos szaktanár, nonprofit-menedzser, szociális munkás. Szociológiából szociálpolitika területen szerezte PhD-fokozatát, *Gyermekek alternatív napközbeni ellátásának gyakorlata Magyarországon* című dolgozatával. 2002–17 között a győri Széchenyi Egyetem Szociális munka tanszékén dolgozott, 2005-től volt alapítója és felelőse az önkéntes segítő gyakorlat tantárgynak. 2017 óta a Károli Gáspár Református Egyetem Szociális Munka és Diakónia Intézet oktatója, a szociálpedagógia szak szakfelelőse, 2019-ben a szociális segítő gyakorlat tantárgy alapító- és tantárgyfelelőse. **A témához kapcsolódó publikációi:** T. L. (2006): Hallgatói önkéntesség a Széchenyi István Egyetemen. In: Dudich Ákos, Földiák András, Galambos Henriette, Ko-

lozsvári Orsolya és Kozma Judit (szerk.): *A közösségi tanulás kézikönyve*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 201–208. – T. L. (2014): Gyakornokok és közösségi szolgálatot teljesítők civil szervezetekben. Civil szervezetek a formális oktatásban, képzésben. *Civil Szemle* XI/1. 27–42. – T. L. (2014): Értelmisségnevelés – nem hozott anyagból. In: Mészáros Attila (szerk.): *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században*. Széchenyi István Egyetem, Győr. pp. CD80–CD87.